

Inkludering i skolen

-en kvalitativ studie om tilhørighet og læringsutbytte i grunnskolen for elever med lett grad av utviklingshemning

Kristin Solem



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2013

© Kristin Solem

Vår 2013

Inkludering i skolen

Kristin Solem

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Oppgavetittel

Inkludering i skolen -en kvalitativ studie om tilhørighet og læringsutbytte i grunnskolen for elever med lett grad av utviklingshemning.

Bakgrunn og formål

Jeg har allerede fra ung alder alltid vært interessert og glad i barn, og har blitt fortalt at jeg har et godt håndlag med barn. Etter endt videregående bestemte jeg meg for å ta en bachelorgrad som førskolelærer og jobbet som pedagogisk leder i to år etter endt studie. I løpet av mine to år i barnehagen, hadde jeg et barn med en funksjonshemning på avdelingen. Jeg ble nysgjerrig og ønsket å få vite mer og tilegne meg mer kunnskap på dette området. Dette førte til at jeg valgte å ta en mastergrad i spesialpedagogikk med fordypning i utviklingshemning. I løpet av studiet ble jeg blant annet introdusert for begrepene inkludering, tilhørighet, tilpasset opplæring og spesialundervisning i skolen som vekket min interesse. Formålet med oppgaven er å se på hvilke erfaringer og kunnskap informantene har om inkludering i skolen. Jeg vil i tillegg se på om tilhørighet og læringsutbytte kan bli påvirket av å ha to skoler å forholde seg til (ordinær skole og spesialscole), da inkluderingstanken er at alle barn skal tilhøre en ordinær skole og tilhøre et ordinært klasse miljø.

Problemstilling og forskningsspørsmål

Følgende problemstilling er valgt;

Hvordan kan tilhørighet og læringsutbyttet påvirkes for elever med lett grad av utviklingshemning i grunnskolen?

For å utdype og besvare oppgavens problemstilling har jeg valgt å ta utgangspunkt i tre forskningsspørsmål;

- Hvilken organisering av undervisning gir best rom for elevenes ulikheter og behov for fellesskapet?
- Hvilke erfaringer og kunnskap har informantene om elevens tilhørighet, samspill og vennskap?
- Hvilke forutsetninger må være tilstede for at eleven skal få et optimalt utbytte av å gå på ordinær skole?

Metode

Metodetilnærmingen i denne undersøkelsen er en kvalitativ metode hvor en semistrukturert intervjuguide er benyttet. Innsamling av datamaterialet ble kategorisert under ulike temaer tatt ut i fra intervjuguiden, samt noen av informantenes utsagn. Temaene som ble valgt var relevante for å belyse og å kunne besvare oppgavens problemstilling. Utvalget besto av spesialpedagoger, lærere og assistenter for to bestemte elever med en lett grad av utviklingshemning som har to skoler å forholde seg til.

Funn

I forskningsprosjekt har jeg intervjuet spesialpedagoger, assistenter og lærere til to elever som er inkludert i ordinær skole og som har en dag i uken på en spesialscole. På bakgrunn av denne undersøkelsen har jeg funnet støtte for at gruppearbeid i felles undervisning er en god måte å arbeide på. Dette på grunnlag av at tilpasset opplæring for alle er til stede. Et annet funn er at samarbeidet med spesialpedagoger og lærere kunne ha vært bedre med tanke på å formidle hva som skjer på spesialscoolen og hvordan elevene har det der. Ved lite samarbeid, kan en elev med en utviklingshemning oppleve at spesialpedagogen er hans lærer og at den andre læreren er de andre elevenes lærer. Dette kan være med å påvirke tilhørigheten til klassen på den ordinære skolen. Et siste funn jeg vil legge vekt på er at inkludering ser ut til å fungere bedre på den ene skolen sammenlignet med den andre, da eleven på den ene skolen er mer med i felles undervisning i løpet av en skoleuke.

Forord

I arbeidet med forskningsprosjektet fant jeg tidlig ut hva jeg hadde lyst til å skrive om. Jeg hadde en rekke forelesninger som omhandlet inkludering, tilpasset opplæring og tilhørighet i en skole for alle. Dette har vært og er fortsatt temaer som er viktig og relevant og jeg fant med dette ut at det var noe jeg ville undersøke nærmere. Ambisjonene var å få meg selv og andre som leser denne oppgaven til å utvikle en personlig forståelse av innholdet i disse begrepene, da det er begreper som er i en aktiv og uavbrutt prosess der begrepene fornyes og utvides kontinuerlig. Jeg har undret meg underveis i denne prosessen og tenkt *“hva er inkludering, tilpasset opplæring og tilhørighet? Hva innebærer dette og hvilke konsekvenser har dette for elever med lett grad av utviklingshemning i ordinær skole som også har deler av sin undervisning i en spesialklasse?”* Dette var noe jeg ønsket å få en dypere innsikt i og valget var enkelt – jeg ville skrive om et tema som interesserer meg og som jeg kan ta med meg videre i arbeidslivet.

Jeg har nok valgt en oppgave som ikke er *“rett”* fram, men en oppgave som er litt utradisjonell og vanskelig å presentere. Det har gjort hele prosessen mer utfordrende hvor jeg har opplevd frustrasjon og anger, men gjennom arbeidet med oppgaven har jeg sett på det hele som en lærerik og nyttig prosess. Jeg har tilegnet meg ny kunnskap på område og fått en bedre innsikt om hva inkludering, tilpasset opplæring og tilhørighet er og hvor stor betydning det har for elever som er inkludert i en ordinær skole og som har deler av sin undervisning i en spesialklasse på en spesialscole.

Det er mange som har bidratt i prosessen. Først vil jeg takke min veileder Miriam Donath Skjørten for god veiledning med mange relevante bidrag og god støtte gjennom hele prosessen. Med din erfaring innenfor feltet har jeg selv tilegnet meg mer kunnskap. Jeg vil også takke mine seks informanter som har stilt opp til intervju i en travel hverdag. Det hadde ikke blitt en oppgave å bygge videre på uten dere. Jeg setter pris på deres erfaringer og meninger og at dere ville dele de med meg. Sist men ikke minst vil jeg takke familie, samboer og venner som har støttet meg i denne prosessen og lyttet til mine frustrasjoner og som har gitt meg pågangsmot for å komme i mål.

Tusen takk alle sammen!

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	III
Forord	V
1 Introduksjon	1
1.1 Presentasjon av spesialskolen og samarbeidet med ordinærskolene	2
1.2 Bakgrunn for valg av tema	3
1.3 Problemstilling	4
1.3.1 Min for forståelse	5
1.4 Avklaring av begreper	6
1.5 Disposisjon av oppgaven	7
2 Teoretisk forankring	9
2.1 Funksjonshemning	9
2.1.1 Utviklingshemning	10
2.2 Integrering og inkludering	12
2.2.1 Integrering	12
2.2.2 Inkludering	13
2.3 Den inkluderende skolen	14
2.3.1 Tilpasset opplæring og spesialundervisning	16
2.3.2 Innenfor og utenfor klassen	17
2.3.3 Mestring og motivasjon	18
2.4 Sosialt samvær og kompetanse	19
2.4.1 Venner, samvær og møte med jevnaldrende	19
2.4.2 Samvær med andre utviklingshemmede	20
2.4.3 Modellering i ordinær skole	21
2.4.4 Et godt selv bilde utvikles når man føler tilhørighet	21
2.4.5 Annerledes – hvem er jeg?	23
3 Metode	24
3.1 Hva er metode?	25
3.2 Kvalitativt intervju	25
3.2.1 Utvalg av informanter og skoler	26
3.2.2 Kort om informantene	27
3.3 Innsamling av data	28
3.3.1 Søknad til NSD	29

3.4	Intervju.....	29
3.4.1	Pilotstudie.....	29
3.4.2	Intervjuguide	30
3.4.3	Gjennomføring av intervjuene	30
3.4.4	Forskerens rolle	32
3.5	Bearbeiding av datamaterialet	33
3.5.1	Transkribering	33
3.5.2	Analyse og tolkning av datamaterialet	34
3.6	Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.....	35
3.7	Etiske refleksjoner	37
4	Presentasjon av funn.....	38
4.1	Ordinær skole	38
4.1.1	Inkludering	39
4.1.2	Tilhørighet, samspill og vennskap	41
4.1.3	Utbytte og forutsetninger for å fungere i ordinær skole.....	43
4.1.4	Skolemiljøet	45
4.1.5	Annerledes? – hvem er jeg?	46
4.2	Spesialskolen	47
4.2.1	Inkludering	48
4.2.2	Tilhørighet, samspill og vennskap	49
4.2.3	Tilbudet på spesialskolen	50
4.2.4	Veksling mellom skolene	51
5	Drøfting	54
5.1	Forskningsspørsmålene	54
5.1.1	Hvilken organisering av undervisning gir best rom for elevens behov og ulikheter?.....	54
5.1.2	Hvilke erfaringer og kunnskap har informantene om elevens tilhørighet, samspill og vennskap?.....	57
5.1.3	Hvilke forutsetninger må være tilstede for at eleven skal få et optimalt utbytte av å gå på ordinær skole?	64
5.2	Svar på problemstilling.....	67
5.3	Konklusjon.....	70
5.3.1	Forslag til videre forskning	72
5.3.2	Avsluttende kommentar	73

Litteraturliste	74
Vedlegg	79
Vedlegg 1:	79
Vedlegg 2:	82
Vedlegg 3:	84
Vedlegg 4:	85
Vedlegg 5:	87
Vedlegg 6:	88

1 Introduksjon

Jeg hadde en klar visjon om hvordan denne oppgaven skulle foreløpe. Utgangspunktet var å se på inkludering i skolen av elever med lett grad av utviklingshemning som har to skoler å forholde seg til (ordinær skole og spesialskole). Jeg ønsket å få innsikt i hvordan elevenes tilhørighet og læringsutbytte kunne bli påvirket av å ha to skoler å forholde seg til. Oppgaven dreier seg til dels om dette fortsatt, men jeg fikk mer informasjon om elevens tilhørighet og læringsutbytte på den ordinære skolen. Årsaken til det, kan være at elevene har fire dager på ordinær skole og den femte dagen på spesialskole. Det vil si at informantene sitter på mer erfaring fra ordinær skole. I tillegg var det flere av informantene som sa at de ikke trodde det ville påvirke elevens tilhørighet og læringsutbytte ved å ha to skoler å forholde seg til. En annen grunn kan være at tre av informantene ikke har vært med på spesialskolen og har ikke særlig kunnskap om hva som foregår der. Derfor har de generelt lite grunnlag til å kunne si noe om dette. På grunnlag av dette endret oppgavens seg til å ha hovedfokus på de ordinære skolene med innslag fra spesialskolen, da realiteten er at eleven har to skoler å forholde seg til. Problemstillingen har derfor endret seg flere ganger i løpet av prosessen, men jeg endte tilslutt opp med en problemstilling jeg er fornøyd med. Informantene har kommet med mye informasjon om hvordan de opplever inkludering og hvilke erfaringer og utfordringer de har møtt på.

Informantenes elever er i hovedsak skrevet inn på spesialskolen etter foreldrenes ønske, hvor foreldrene har fått tilbud om at deres barn kan få gå på ordinær skole i tillegg til å ha et tilbud på spesialskolen. Elevene begynner da på ordinær skole og har med seg en spesialpedagog fra spesialskolen som er sammen med eleven på den ordinære skolen. Det varierer når eleven begynner med tilbudet om å ha en dag inne på spesialskolen, men de fleste begynner med dette i 4/5.klasse (10 års alderen). Dette foregår i samråd med foreldrene og spesialpedagogen. Foreldrenes ønske om at deres barn skal ha en dag på spesialskolen, er som oftest ut i fra et ønske om at deres barn skal få møte andre barn som er på et tilnærmet likt ståsted faglig og sosialt. De har et ønske om at deres barn skal få mulighet til å danne vennskap og oppleve mestring i hverdagen. Videre vil jeg presentere spesialskolen og samarbeidet med de ordinære skolene.

1.1 Presentasjon av spesialskolen og samarbeidet med ordinærskolene

Det er fritt skolevalg i denne kommunen. På innmeldingsskjemaet til første trinn, er det avsatt plass dersom de ønsker at eleven skal gå på en annen skole enn den de har mottatt skjemaet fra. Det vil si at foreldre selv kan velge å søke sine barn til spesialskolen. Spesialskolen har et samarbeid med seks ordinære skoler i samme kommune. Av etiske hensyn kan jeg ikke lenke opp internettsiden, da det blir lett å resonere seg til hvilke skoler jeg snakker om i dette forskningsprosjektet.

Der spesialskolen ser at eleven kan få et utbytte av å gå på ordinær skole tas dette opp med foreldre og deres barn får da eventuelt et tilbud om å gå på ordinær skole. En spesialpedagog fra spesialskolen vil være spesialpedagogen for den eleven det gjelder.

Spesialskolen samarbeider med seks ordinære skoler i samme kommune hvor foreldre har fått tilbud om at deres barn kan få gå på ordinær skole. Det vil si at de i hovedsak går på ordinær skole og tilhører et ordinært klassemiljø, men er skrevet inn på spesialskolen. Noen av elevene som har denne ordningen har en dag i uken på spesialskolen og jeg vil derfor gi en kort introduksjon om spesialskolen og samarbeidet med de ordinære skolene innledningsvis.

Spesialskolen er en barne- og ungdomsskole og har elever med vansker på ulike områder. Skolen består av ca. 120 elever hvorav ca. 40 elever fra 1-7. klasse er inkludert i ordinær skole ved ulike barneskoler i kommunen. Dette utgjør at ca. 1/4 av spesialskolens elever får et tilrettelagt skoletilbud på ulike barneskoler, hvor spesialpedagoger fra spesialskolen underviser elevene på den ordinære skolen.

Målet med samarbeidet mellom spesialskolen og ordinær skole er at eleven ikke skal være inkludert alene i en klasse i en ordinær skole i samsvar med politiske føringer i kommunen. Det vil si at det alltid er to eller tre elever som er jevngamle og med en utviklingshemning i samme klasse. Elevene er en del av en klasse og målet er at undervisningen skal tilrettelegges og foregå innenfor klassens rammer i så stor grad som mulig. Tilbudet skal tilpasses elevens behov og hver elev får opplæring i samsvar med sin individuelle opplæringsplan (IOP). Det organiseres også gruppetilbud på spesialskolen som er sentralt for mine informanter, da informantenes elever har en dag i uken på spesialskolen.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har selv erfaring fra å jobbe i ordinær skole og spesialskole og gjennom de to siste årene har jeg systematisk blitt mer introdusert for inkludering i skolen. Selv har jeg ikke arbeidet med elever med en utviklingshemning som er inkludert i skolen, men det har vekket en nysgjerrighet som har ført til et ønske om å lære mer om dette. Det er et tema som lenge har vært under utvikling og som fortsatt er svært relevant. Inkludering og tilpasset opplæring i skolen skal omfatte alle elever og skal skje i felles undervisning. Noe som da skaper undring hos meg er; hvordan er det i virkeligheten? Hvor hører elevene til – spesialskolen eller ordinærskolen? Opplever eleven en tilhørighet og hva er det som kan påvirke den? Mitt formål med undersøkelsen er å få økt innsikt i informantenes opplevelse av om eleven har en tilhørighet og om skolen oppnår målet om inkludering og full deltagelse for alle. Dette har vært utgangspunktet for valg av tema og utforming av problemstilling for oppgaven.

Jeg har underveis i prosessen blitt mer oppmerksom og bevisst på hvor viktig det er å legge til rette for tilpasset opplæring i et klassefellesskap, også for elever som strever på ulike områder. Elever med en utviklingshemning har rett på spesialpedagogisk hjelp. Det vil ikke si at denne hjelpen skal foregå utenfor klassens fellesskap, men skal ha som mål å være en del av felles undervisning. Dette har stor betydning for tilhørighet, mestring og læringsutbytte for alle elever. Allikevel er det mange lærere som møter på ulike utfordringer med tanke på å få alle inkludert i fellesskapet og Opdal og Rognhaug (2004) skriver at det fortsatt er behov for å bedre innsatsen for å øke forståelsen av hvordan skolen kan være en læringsarena som er åpen og inkluderende for alle, også for elever med en utviklingshemning.

1.3 Problemstilling

Det overordnede teamet for denne oppgaven er inkludering av elever med lett grad av utviklingshemming i grunnskolen. Med utgangspunkt i dette har jeg valgt å se nærmere på følgende problemstilling;

Hvordan kan tilhørighet og læringsutbyttet påvirkes for elever med lett grad av utviklingshemning i grunnskolen?

Videre har jeg kommet fram til disse tre forskningsspørsmålene som skal være til hjelp for å besvare problemstillingen og belyser elementer informantene har snakket om under intervjuene:

- Hvilken organisering av undervisning gir best rom for elevenes ulikheter og behov for fellesskapet?
- Hvilke erfaringer og kunnskap har informantene om elevens tilhørighet, samspill og vennskap?
- Hvilke forutsetninger må være tilstede for at eleven skal få et optimalt utbytte av å gå på ordinær skole?

I drøftingskapitlet tar jeg først for meg forskningsspørsmålene, før jeg besvarer oppgavens problemstilling. Tilslutt har jeg en oppsummerende konklusjon.

Jeg har tatt utgangspunkt i elever som har en delt skolehverdag, som vil si at de tilbringer tid både på ordinær- og spesialskole i løpet av en uke. Problemstillingen er formulert med et hovedfokus mot den ordinære skolen. Dette fordi elevene tilbringer mesteparten av tiden på den ordinære skolen og det er her man har et ønske om å få alle til å bli en naturlig del av fellesskapet. Det vil ikke si at situasjonen rundt spesialskolen ikke er relevant, men den kan være med på å si noe om hvordan tilstedeværelsen på spesialskolen er med på å påvirke tilhørigheten og læringsutbytte for eleven på den ordinære skolen. For å få til et godt læringsutbytte for eleven, må blant annet tilhørighet til omgivelsene rundt være tilstede. Videre ser jeg tilhørighet som et grunnleggende fundament for at eleven skal føle seg inkludert.

På bakgrunn av problemstilling vil jeg presentere min forforståelse av inkludering i skolen, da jeg må være bevisst på hva jeg personlig har med meg inn i forskningsprosjektet. Dette for at jeg skal stille med et åpent sinn og lytte til det informantene har å komme med, uten at jeg trekker inn for mye av min egen forforståelse.

1.3.1 Min forforståelse

Min forforståelse består av praktisk og teoretisk kunnskap som er samlet inn gjennom årene jeg har studert og den arbeidserfaringen jeg har. Jeg har arbeidet med elever i skolen og som pedagogisk leder i barnehagen. Det siste halve året har jeg også jobbet som lærer på en spesialskole som har gitt meg ny innsikt, erfaring og kunnskap innen området, som har blitt en del av min forforståelse.

Min forforståelse er at inkludering i skolen for elever med lett grad av utviklingshemning er viktig, da inkluderingsideologien skal gjelde alle elever uansett forutsetninger og behov. For meg vil det si at alle skal føle seg som en del av samfunnet og føle at man har noe å bidra med. Inkludering av elever med en utviklingshemning vil da si at samfunnet må tilpasses etter hvert enkelt menneske og at det ikke er mennesket som må tilpasses samfunnet. Mangfold er en berikelse for alle.

Min forforståelse bygger videre på at det er viktig for elever med utviklingshemning å få ta del i det ordinære miljøet i skolen, hvor man kan møte gode rolle-modeller. Med det mener jeg at barn er gode på å lære av hverandre og dra nytte av hverandre. Utvikling av sosial kompetanse er viktig læring for elever med utviklingshemning med tanke på mestringsfølelse. Opplever man tilhørighet og mestringsfølelse i en klasse, tror jeg det kan øke sannsynligheten for god faglig utvikling. Slik jeg ser det, er det mange barn og unge med utviklingshemning som strever med det sosiale og faglige og det kommer tydeligere frem jo eldre de blir. Jeg tror ikke at det er så vanlig å jobbe målrettet med opplæring i sosiale ferdigheter, heller ikke for elever uten en funksjonshemning. På bakgrunn av dette, kan det gjøre noe med mestringsfølelsen som kan påvirke tilhørigheten til resten av klassen og at man kan oppleve seg selv som annerledes.

Elever med en utviklingshemning tror jeg i stor grad er sammen med klassen sin når de går på ordinær skole, men når de blir eldre (etter 4.klasse) er de mer på grupperom utenfor sin egen klasse. På grunnlag av dette tror jeg at det er lettere å inkludere elevene med en

utviklingshemning i ordinær skole fra 1-4.klasse og at det etter hvert blir mindre inkludering og mer integrering, da de får store deler av sin undervisning på grupperom etter 4.klasse.

På bakgrunn av det, tror jeg elever med en utviklingshemning har det godt i den ordinære skolen og drar god nytte av det. Jeg har også troen på at det finnes gode fagfolk og assistenter som kjenner sine elever og deres behov på det sosiale og faglige plan. Denne forforståelsen har jeg tatt med meg inn i forskningsprosessen. Jeg har forsøkt etter beste evne å være bevisst min egen forforståelse og gått inn i forskningsprosjektet med et åpent sinn.

1.4 Avklaring av begreper

Oppgavens overordnende tema er inkludering i skolen og fokuset vil være på tilhørighet og læringsutbytte for elever med lett grad av utviklingshemning i grunnskolen. Temaene som er nevnt vil være en rød tråd gjennom hele oppgaven. Jeg vil her kun si noe kort om de ulike begrepene og en grundigere beskrivelse vil skje kontinuerlig gjennom hele kapittel 2, som er teori kapitlet. Dette har jeg valgt å gjøre, da det er store temaer som tar mye plass. Jeg ser det derfor naturlig at dette vil bli beskrevet nærmere i kapittel 2.

Inkludering og tilhørighet: Inkludering er et begrep som handler om den enkeltes opplevelse av å være verdsatt som en del av fellesskapet, samt en følelse av tilhørighet. Med inkludering menes at hvert enkelt menneske må få oppleve å bli anerkjent som en likeverdig deltaker (Befring, 2012). Det vil si at det stilles store krav til inkludering i en skole for alle, hvor det skal legges til rette for en læring for alle, hvor aktiv deltakelse står sentralt. Det vil si at man må ha vilje og evne til å møte alle elever uansett forutsetninger og behov. En inkluderende skole skal ha rom for alle, hvor skolen gjenspeiler et samfunn preget av ulike former for mangfold. På grunnlag av dette må skolen ha verdier som toleranse, likeverd og romslighet for annerledeshet (Morken, 2012).

Læringsutbytte: For å oppleve et godt læringsutbytte er motivasjon en forutsetning. Hvis man opplever erfaringer med å mestre, vil det styrke utholdenheten i medgang og motgang. Faglig trygge lærere som benytter seg av varierte og tilpassede arbeidsmåter kan bidra til lærelyst og til en positiv og realistisk oppfatning av egne talenter og muligheter. Alle elever skal i arbeidet med ulike fag, få møte utfordringer de kan strekke seg mot. Dette skal være oppgaver og utfordringer som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Når en arbeider sammen med andre uansett forutsetninger, kan alles evner og talent bidra til å styrke

samholdet i en klasse og den enkeltes læring og utvikling. Uavhengig av elevenes forutsetninger, kjønn eller språklig bakgrunn skal alle elever ha like gode muligheter for å utvikle seg i et inkluderende læringsmiljø (Kunnskapsløfte, 2006).

Utviklingshemning vil si at man har en kognitiv svikt som kan redusere funksjoner som tenking, læring og språkforståelse. Barn og unge med en lett grad av utviklingshemning vil lære seg å lese og skrive samt regne enkle mattestykker. De skiller seg ikke så mye fra andre barn, men det forutsetter at de blir møtt med forståelse (Norsk Forbund for Utviklingshemmede). I forskningsprosjektet har jeg valgt å ta utgangspunktet i elever med lett grad av utviklingshemning, da det er de som oftest er inkludert i ordinær skole.

Grunnskolen er blant annet et begrep som er nevnt i problemstillingen. Grunnskolen i denne sammenheng gjelder både ordinærskole og spesialskole. I oppgaven kommer jeg til å benytte meg av alle tre begrepene *grunnskole*, *ordinær skole* og *spesialskole*. Når jeg snakker om de spesifikke skolene benytter jeg ordinær skole og spesialskole.

Oppgaven blir omtalt som oppgave, forskningsprosjekt og prosjekt. I denne sammenheng handler alle begrepene om denne oppgaven. Dette har jeg gjort for å variere språket.

1.5 Disposisjon av oppgaven

Oppgaven består av seks kapitler. Det første kapitlet er et introduksjonskapittel som sier noe om hvordan jeg har kommet fram til valgt tema og problemstilling. Min forforståelse før prosjektstart er også beskrevet i dette kapitlet. Kapitlet gir i tillegg en oversikt over oppgavens innhold og hvordan den er disponert.

Kapittel to er et teoretisk kapittel bygget på oppgavens tema og problemstilling. Dette er teori som blir tatt i bruk for å kunne drøfte i kapittel fem ved hjelp av data fra informantene samt egne refleksjoner. Hovedtemaene for teoridelen er *en inkluderende skole* med under temaer som: *innenfor og utenfor klassen* og *mestring og motivasjon* og et tema om *sosialt samvær og kompetanse* med under temaer som: *venner*, *samvær*, *modellering*, *selvbilde* og *det å være annerledes*. I teoridelen begynnelsen blir integrering og inkludering beskrevet samt funksjonshemning og utviklingshemning. Dette for å gi leseren en godt innblikk for temaet for oppgaven.

I oppgavens tredje kapittel vil jeg gjøre rede for følgende: forskningsdesign, innsamling av data, intervju, bearbeiding av data, validitet og generaliserbarhet og tilslutt etikk.

Presentasjon av funn fra informantene blir lagt fram i kapittel fire. Her vil sitater fra informantene bli lagt fram under ulike kategorier hentet fra intervjuguiden samt temaer som er hentet fra informantenes utsagn. Utsagnene fra informantene vil bli presentert i samme rekkefølge så langt det lar seg gjøre.

I det femte kapitlet vil jeg knytte teori opp mot funnene, samt mine egne tolkninger og refleksjoner. Jeg vil i dette kapitlet presentere forskningsspørsmålene og problemstillingen på nytt. Jeg tar for meg et og et forskningsspørsmål og knytter teori, data og egne refleksjoner under hvert av forskningsspørsmålene. Til slutt besvarer jeg problemstillingen på bakgrunn av drøftingene under forskningsspørsmålene før jeg avrunder med en konklusjon og hva som kunne vært interessant å forske videre på.

2 Teoretisk forankring

Kapitlet vil ta for seg ulike begrepsavklaringer og teori som er relevant i forhold til temaet som belyses.

2.1 Funksjonshemning

Det har vært ulike beskrivelser av hva funksjonshemning er og hvem som er funksjonshemmet. Begrepsbruken er et tema som ofte er oppe til diskusjon. Så tidlig som i 1967 var begrepet funksjonshemning et tema i den spesialpedagogiske debatten (Dalen, 2006). Begrepet funksjonshemning ble i Sosial- og helsedepartementet (NOU 2001:22 *Fra bruker til borger*) St. meld, nr. 88 (1966-1967) *Om utviklingen av omsorgen for funksjonshemmede* erstattet for begrepet “Handikappet”. “Handikappet” er et begrep som gjennom årene har blitt et stigmatiserende begrep og ble ofte forbundet med å ha en ekstra byrde (Dalen, 2006).

Tradisjonelt har funksjonshemning vært sett på som en egenskap ved individet - den funksjonshemmede personen. Det har vært nært knyttet til en medisinsk forståelse, der funksjonshemning ses som en konsekvens av sykdom, lyte eller andre biologiske avvik. En folkelig oppfattelse var at det var en tragedie som rammet noen mennesker (Dalen, 2006). I Sosial- og helsedepartementet (NOU 2001:22 *Fra bruker til borger*) St. meld. nr. 23 (1977-1978) *Funksjonshemmede i samfunnet* ble funksjonshemning definert som en varig sykdom, skade eller lyte og som da er hemmende på praktiske områder i hverdagen, i forhold til det samfunnet som omgir personen med en funksjonshemning. Det ble derfor bestemt at det måtte gjøres noen endringer, og noen år senere kom regjeringens første handlingsplan for funksjonshemmede 1990-1993 og 1994-1997 hvor følgende definisjon er beskrevet slik: “Funksjonshemning er et misforhold mellom individets forutsetninger og miljøets krav til funksjon på områder som er vesentlig for etablering av selvstendighet og sosial tilværelse” (Sosial- og helsedepartementet NOU 2001:22 *Fra bruker til borger* s. 15).

Det vil si at det er en ubalanse i samfunnet mellom mennesker med en funksjonshemning og samfunnets krav for å kunne oppnå selvstendighet og sosial tilværelse. Et par år senere i St. meld. nr. 8 (1998-99) ble det gjort noen endringer hvor man gikk fra funksjonshemmet til funksjonshemning som vil si fra en person sine omgivelser til en relasjon. Utvalget vil gi en

virkelig forståelse av begrepet funksjonshemning. En medisinsk forståelse sniker seg allikevel inn, hvor man sier at for å ha en funksjonshemning, så må den være varig. Det vil si at man igjen vender blikket mot individet og ikke til relasjonen og omgivelsene. Ideen er at man er et menneske på lik linje med alle andre, men samtidig rettes blikket mot en person og ikke til relasjonen. På bakgrunn av dette er det en fare for at det virkelige begrepet fremstår som ideologisk rett definisjon, som man i praksis ikke klarer å følge (Sosial og helsedepartementet NOU 2001:22 *Fra bruker til borger*).

2.1.1 Utviklingshemning

Mennesker med utviklingshemning er en stor og uensartet gruppe og utgjør den største gruppen av funksjonshemmede i vårt samfunn (Opdal og Rognhaug, 2008). I oppgaven kommer jeg til å benytte meg av utviklingshemning og mennesker med en utviklingshemning som term.

Utviklingshemning kan bli til i fosterstadiet, under fødselen eller etter fødselen. Mange av skadene som kan oppstå har en medisinsk forklaring og kan la seg påvise. Eksempler på dette kan være en infeksjon hos mor, prematur fødsel, oksygenmangel, hjernehinnebetennelse osv. (Rognhaug og Gommæs, 2008).

Utviklingshemning er en fellesbetegnelse for ulike grader av kognitiv svikt hvor språklige og sosiale vansker ofte er resultatet av den kognitive funksjonsnedsettelsen (Meyer, 2008).

Utviklingshemning defineres ulikt og fra et medisinsk perspektiv er fokuset på diagnoser og grad av utviklingshemning. En person med IK (intelligenskvotient) under 70 regnes som en person med diagnosen utviklingshemmet (ibid). Selv om mennesker som har blitt vurdert til å ha samme grad av utviklingshemning, kan man likevel være svært forskjellige og ha behov for ulike hjelpetiltak og opplæring. Likevel ønsker jeg å gjengi en vanlig måte og "klassifisere" utviklingshemning på for å gi leseren en oversikt over hvilken grad av utviklingshemning som er fokuset for denne oppgaven. Mennesker med en *dyp grad* av utviklingshemning regnes å ha en – IK under 20, de med en *alvorlig grad* regnes å ha en IK på 20-35 og de med *moderat grad* regnes å ha en IK på 35-50 og de med *lett grad* har en IK på 50-70 (Sjøvik, 2002a).

Denne oppgaven har fokus på elever med lett grad av utviklingshemning, det vil si at de har en IK mellom 55-70. Sjøvik (2002a) skriver at barn med lett grad av utviklingshemning som

oftest kan tilegne seg gode sosiale ferdigheter og språk og kommunikasjonsferdigheter. Det vil si at man forstår og kan kommuniserer, men at man har noen utfordringer med begrepsforståelse (Rognhaug og Gommæs, 2008). Mennesker med en utviklingshemning kan også lære å lese og skrive samt regne enkle matte oppgaver (Norsk Forbund for Utviklingshemmede). De har evnen til å ta ansvar for personlig hygiene og kan ferdes på egen hånd og når de blir voksne har mange muligheten for å ha egen bolig samt å delta i arbeidslivet (Sjøvik, 2002a).

Utviklingshemning kan også forstås som et kulturelt begrep hvor fokuset er på samfunnets holdninger og forventninger til mennesker med en utviklingshemning. Dette kan påvirke den utviklingshemmedes syn på seg selv (Meyer, 2008). I tillegg påvirkes vi av de holdningene som er i samfunnet vi lever i. Hvis våre holdninger til mennesker med utviklingshemning er preget av at de er uønsket, ved at det medfører krevende arbeidsoppgaver for familier og samfunnet, kan dette gjøre noe med fagpersoners holdninger (Rognhaug og Gommæs, 2008).

Barn og unge med en utviklingshemning får spesialpedagogisk hjelp hvor man tar sikte på å minske konsekvensene av en funksjonshemning for å gi muligheten til å fungere, selv med de begrensningene som foreligger. Det vises at barn med en utviklingshemning i barnehagen i stor grad kan følge læring og utvikling med sine funksjonsfriske jevnaldrende, men at avstanden vil øke jo eldre de blir gjennom skoleårene (ibid).

Regjeringen har følgende politiske visjon for personer med nedsatt funksjonsevne som belyses i Sosialdepartementets St.meld.nr.40 s. 27: "Mennesker med nedsatt funksjonsevne skal ha muligheter til personlig utvikling, deltakelse og livsutfoldelse på linje med andre samfunnsborgere".

Mennesker med utviklingshemning kan bli beskrevet som mennesker med svært ulikt funksjonsnivå, og gjerne med ulike årsaker til sine funksjonsvansker. Utviklingshemning som betegnelse blir sjeldent brukt i skoleterminologien. Betegnelser som benyttes er: *elever med generelle lærevansker*, *elever med sammensatte læringsvansker* og *spesifikke lærevansker*. Betegnelsene generelle lærevansker og lett utviklingshemning vil i noen grad være overlappende (Grøsvik, 2008).

2.2 Integrering og inkludering

Integrering og inkludering har vært sentrale begreper for et stadig større ønske om at flere barn og unge skal gå i ordinær klasse på en ordinær skole og jeg ønsker derfor å gå nærmere inn på begrepene *integrering* og *inkludering* gjennom et skoleperspektiv. Dette har jeg valgt fordi det er svært relevant og ønsker å belyse hva som er integrering og hva som er inkludering i en skolesammenheng.

2.2.1 Integrering

Integrering var i starten en beskrivelse av et idealsamfunn eller en idealskole og har etter hvert fått betydningen av å få alle som har vært utenfor inn i fellesskapet. Integrering vil si å sette sammen deler til en helhet (Dalen, 2013). Det vil si at integrering handlet om at alle skulle gå på en vanlig skole og målet var å få alle inn i fellesskapet (Haug, 2004). Det stilte ingen krav til at man skulle gjøre noe med skolen, men integrering handlet om å få alle på samme sted (Utdannings- og forskningsdepartementet NOU 2003:16 *I første rekke*). Begrepet integrering har vært sentralt for skoleverket i Norge siden begynnelsen av 1970-tallet. Elever som på denne tiden trengte særskilt opplæring ble integrert i skolen og fikk opplæring på lik linje med andre uten noen form for tilpasning. Det ble et mye omdiskutert tema, og det ble stilt spørsmål om dette var et segregerende tiltak i seg selv, da elever med en utviklingshemning ble plassert inn i en klasse uten å tenke på om eleven var sosialt eller faglig med (Dalen, 2006).

Det ble forberedt et felles lovverk for opplæringen av alle barn og unge i skolepliktig alder (Blomutvalget 1970). Her ble integrering sett på som en forpliktende målsetting ved tilrettelegging av opplæringstilbudet for funksjonshemmede. Integrering ble definert ut fra tre kriterier: *Tilhørighet i et sosialt fellesskap, delaktighet i fellesskapets goder og medansvar* (Dalen, 2013). Hun skriver at kriteriene stiller krav til de funksjonshemmede med tanke på sosiale og yrkesmessige ferdigheter, men også at det vil kreve noe av de uten en funksjonshemning ved at de aksepterer funksjonshemmede som likeverdige mennesker. Hun skriver videre at vi i dag bruker andre termer og hvor det overordnede målet er å kunne tilby en inkluderende opplæring som er utformet slik at den kan romme alle elever.

Begrepet integrering sier noe om mennesker som er utenfor og som skal integreres og begrepet inkludering sier noe om å poengtere alles naturlige plass i fellesskapet (Morken,

2012). Utviklingen har gått fra et begrep om integrering til et begrep om inkludering (Utdannings- og forskningsdepartementet, NOU 2003:16 *I første rekke*).

2.2.2 Inkludering

I løpet av 1990-årene ble termen integrering erstattet med inkludering (Dalen, 2013). I pedagogisk og spesialpedagogisk sammenheng ble begrepet inkludering introdusert med *The Salamanca Statement and Framework for Actions on Special Needs Education (UNESCO 1994)*. FN har et mål om at fokuset skal være på hvordan skolen evner å imøtekomme alle barn og gi hvert enkelt av dem en tilfredsstillende opplæring. Erklæringen gir også uttrykk om at alle barn med et særskilt behov skal ha tilgang til ordinære skoler med en inkluderende praksis (Dalen, 2013).

Begrepet inkludere kommer fra latin og betyr å innebefatte. Begrepet har siden den gang hatt en fremtredende plass i offentlige dokumenter som blant annet Kunnskapsløfte (LK-06) og Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97). Uttrykket en ”inkluderende skole” oppstod for første gang i Norge i forbindelse med L97 hvor det ble beskrevet: ”Grunnskolen som fellesskap skal vere inkluderande. Elevar med særskilde opplæringsbehov skal ta del i det sosiale, faglege og kulturelle fellesskapet på ein likeverdig måte (L97:58)”.

Det vil si at alle elever skal få opplæringen på sin nærscole og høre til en skole og et elevfellesskap hvor alle elever opplever sosial tilhørighet, faglig utfordring og bli møtt på en likeverdig måte.

Allen og Schwarts (2001:4) har definert inkludering: “Inclusion is not a set of strategies or a placement issue. Inclusion is about belonging to a community, a group of friends, a school or a neighborhood”. De mener med dette at inkludering ikke handler om strategier og utfordringer, men følelsen av “tilhørelse” å ta del i et fellesskap. Befring (2010) ser på inkludering som et mål om at *alle* skal føle at de hører til et fellesskap og at dette ikke bare gjelder for elever med spesielle behov. Derfor er det viktig å få mulighet til å lære seg livskompetanse og på den måten få tiltro til at man kan bidra i fellesskapet. I Utdannings- og forskningsdepartementet NOU 2003:16 *I første rekke* belyses problematikken med inkluderingsideologien med at *alle* i norsk skole ikke alltid har betydd alle, men de fleste. Det vil da si at noen elever inkluderes minimalt i fellesskapet av den tiden de er på skolen.

På slutten av 1900-tallet ble begrepet inkludering brukt og med dette ønsket man å belyse og vise at alles tilhørighet var en selvfølge. Inkludering forutsetter at hele systemet rundt må tilpasses hele den menneskelige variasjon, ikke bare deler av den (Sigstad, 2011). Det vil si at spesialundervisningen også må bli en naturlig del av den vanlige undervisningen (Dalen, 2006). Det reiser ingen tvil om at opplæringsloven har fokus på tilpasset opplæring og at alle har krav på dette, men på den andre siden er ikke inkluderingsbegrepet drøftet som et krav til skolene. Er det fokus på tilpasset opplæring for alle i opplæringsloven, må det være ment for alle – også for elever som har behov for spesiell tilrettelegging (Utdannings- og forskningsdepartementet, NOU 2003:16 *I første rekke*).

Inkludering handler derfor om å se på fellesskap og mangfold som det normale med utgangspunkt i at alle passer inn og at inkludering gjelder alle og ikke en bestemt gruppe (Morken, 2012). Dette er viktig, men også at fellesskapet fokuserer på individuelle behov hvor man har fokus på det man kan få og det man kan gi.

2.3 Den inkluderende skolen

Mange elever kan få utbytte av å jobbe i mindre grupper utenfor klassen, men er man over lengre tid for seg selv eller i mindre grupper store deler av dagen, kan man spørre seg om man er inkludert i fellesskapet. For å være inkludert i det faglige fellesskapet holder det ikke å bare være fysisk tilstede, men man må ha faglig deltagelse hvor elevene kontinuerlig lærer noe og utvikler seg. Det vil si at arbeidsmåter og innhold må tilpasses både i arbeid på skolen og hjemme (Nes, Strømstad og Skogen, 2004). Men inkludering av elever med utviklingshemning ved enkelte skoler har en utfordring i forhold til holdninger, sosialt samspill og undervisning. Selv om mange forskere har og er opptatt av å få fram kunnskap om hvordan inkludering gjennomføres og mulighetene for forbedring, er det fortsatt behov for en bedre innsats for å øke forståelsen av hvordan skolen kan være en læringsarena som er åpen og inkluderende for alle, også for elever med utviklingshemning (Opdal og Rognhaug, 2008).

I Sosialdepartementet St.meld.40 er det beskrevet at skolene er preget av forbedringer når det gjelder individuelle rettigheter for barn og voksne, men at målet om en inkluderende skole ikke er nådd. Regjeringen har på grunnlag av dette satt seg et mål for å kunne oppnå forbedringer innenfor inkludering i skolen: “Elever skal oppleve en inkluderende og tilpasset

skole der enhver får sjanse til å lykkes i for-hold til sine forutsetninger, anlegg og interesser” (Sosialdepartementet St.meld. nr. 40 – 2002 – 2003 s 43).

Inkludering i skolen blir assosiert med at det er en skole for alle og at alle elever skal gå i ordinær klasse hvor opplæringen har bestemte kvaliteter. Inkludering vil si å få være en del av et fellesskap der alle elever er medlem av en klasse og at de får ta del i det sosiale fellesskapet sammen med alle andre (aktiviteter, gruppearbeid, felles undervisning, friminutt, turer og lignende). Det å få delta er også sentralt for å oppnå god inkludering, for det å delta er noe annet enn å være tilskuer og stå på sidelinjen å observere (Haug, 2004). Fra tidligere forskning og studier viser Haug (2004) til Tetler (2001) der hun har identifisert det hun kaller for fire undervisningsmønstre som hindrer inkludering i skolen. Det første er behovet for støtte som elever med spesielle behov trenger, hvor de blir undervist parallelt med klassen og ikke sammen med resten av elevene. Det vil si at man har et opplegg som er skilt fra de andre og deres aktiviteter. Det andre er at eleven blir en passiv deltaker, det vil si at de er tilstede, men ikke deltagende i aktiviteten. Den tredje hindringen er når eleven bare er sammen med spesialpedagog, assistent eller hjelpelærer, hvor eleven ikke får mulighet for å være i kontakt med de andre elevene i klassen. Den fjerde hindringen er når eleven med spesielle behov bare er deltagende i sosiale sammenhenger som turer og fester og ikke er delaktig i den daglige undervisningssituasjonen.

Haug (2000) i Håstein og Werner (2008) har problematisert formaliseringen av en grunnskole for alle, hvor det har vært vanskelig å få oversikt over hvordan spesialundervisningen er disponert og har noen av de samme poengene som Tetler (2000) i Haug (2004). Han ser at elevenes behov for hjelp og støtte ofte gis i enetimer eller i små grupper og at det ofte ikke er noen sammenheng mellom spesialundervisningen og andre timer. Hvis det er slik at man møter på alle hindringene og utfordringene som Tetler og Haug presenterer, har man mangel på inkludering og forståelsen av den og det er deretter vanskelig å få gjennomført.

Et annet viktig aspekt innenfor inkludering er å se på hvor mye av undervisningen som foregår utenfor klasserommet. Hvis undervisningen i stor grad foregår utenfor klassen, indikerer dette på integrering. De fleste barn og unge med spesielle behov går i dag på vanlig skole, men det er mange som fortsatt blir tatt ut av klassen. Selv om det sies at nesten alle elevene går i vanlig klasse, tilsies det fra en eldre undersøkelse at 60 % av dem var i klassen mindre en fem timer i uken (Østrem, 1998 i Haug, 2004). Det vil si at man prøver å integrere

elevene fysisk, men at inkludering allikevel i liten grad er oppnådd for elever med spesielle behov (Haug, 2004).

2.3.1 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Dalen (2013) skriver at det kreves innsikt i elever med spesielle behov sine opplæringsbehov for å kunne tilby en tilpasset opplæring. Tidligere var nok den spesialpedagogiske kompetansen rettet mot elevenes spesielle opplæringsbehov og har fått kritikk for å være for individbasert, men i ettertid har man blitt mer opptatt av et inkluderingsperspektiv hvor man samtidig ønsker å sikre og videreutvikle spesialpedagogisk kompetanse (ibid).

Selv om tilpasset opplæring inkluderer alle elever, opprettholder opplæringsloven retten til spesialundervisning i en egen paragraf (§5) *Spesialundervisning* (Opplæringsloven, 1998). Dette er for elever som etter sakkyndig vurdering har behov for dette. Spesialundervisning har vært og er fortsatt vanskelig å definere for hvordan den skal gjennomføres og praktiseres. Spesialundervisningen skal være et spesielt tilrettelagt tilbud for den enkelte elev med spesielle behov, men kan fort bli et utskillingstiltak for den vanlige skolen (Dalen, 2013). På slutten av 1960-årene begynte de spesialpedagogiske tilbudene for alvor å utvikle seg. Håpet var at tilbudet skulle gis til et fåtall av elever og at de spesialpedagogiske tilbudene skulle være knyttet opp mot vanlig undervisning. Det viste seg at fåtallet som skulle motta spesialundervisning økte og at tilbudet ble gitt utenfor den vanlige klassen som enetimer, gruppetimer eller i egen klasse som vil si at spesialundervisningen ble et utskillingstiltak (ibid).

I 1998 kom det en ny lov om grunnskolen og videregående opplæring (opplæringsloven) der alle bestemmelser ble samlet i en og samme lov om elevenes opplæring. Prinsippet om *tilpasset opplæring for alle* elever ble nedfelt i lovens formålsparagraf (§1-3) *Formål, verkeområde og tilpassa opplæring* (Opplæringsloven, 1998). Der står det blant annet at den enkelte skole og lærer skal prøve å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. I skolens virksomhet skal tilpasset opplæring komme til uttrykk. Dette gjelder alle elever. Det vil si at alle må få møte utfordringer som svarer til deres forutsetninger, og tilpasset opplæring er nødvendig for at alle elever skal få et likeverdig tilbud (L97). I kunnskapsløftet (2006) blir det sagt at tilpasset opplæring for den enkelte elev tilpasses ved bruk varierende lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering i opplæringen. Det vil si at

opplæringen skal tilrettelegges for at de skal kunne bidra til fellesskapet og å kunne oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål.

2.3.2 Innenfor og utenfor klassen

Håstein og Werner (2003) skriver i sin bok at de aller fleste elever ønsker å være sammen med andre jevnaldrende elever. Samspill med andre jevnaldrende elever er avgjørende for læring og utvikling. I Opplæringsloven § 1-1 om formålet med opplæringa punkt fem står det: ”Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet”(Opplæringsloven, 1998). På grunnlag av dette kan skolen gi sosiale erfaringer i et fellesskap som ikke er garantert at eleven opplever hjemme eller på fritiden

I norsk skole er målet og intensjonen at alle elever skal ha muligheten for å tilhøre en klasse. Dette har kanskje større betydninger for elever med lærevansker, men allikevel skjer mye av spesialundervisningen utenfor klassefellesskapet. Det er nødvendigvis ikke uheldig å få deler av sin undervisning utenfor klassefellesskapet. Har man gode begrunnelser for at deler av undervisningen foregår utenfor klassen må det være fordi man mener at eleven vil oppnå et bedre læringsutbytte enn det eleven ville fått i klassen. Så hvis man mener at eleven får tilfredsstilt sine behov og at man på den måten fremmer muligheten for læring og utvikling ved å være utenfor klassen, ved at de for eksempel får bedre ro til å konsentrere seg, kan dette være nødvendig. Enkelte elever kan ha behov for mer bruk av konkrete og samtale i gjennomgangen av et emne. Kanskje går klassen raskere igjennom et emne som den enkelte kanskje trenger mer tid på. For noen kan det være en god løsning at de av og til ikke er i klassefellesskapet. Det å motta spesialundervisning utenfor klassefellesskapet kan være en unik mulighet for å gi opplevelser og erfaringer eleven har behov for (Håstein og Werner, 2003).

Det å bli tatt ut av klassen og få sin undervisning et annet sted er ikke problemfritt (Håstein og Werner, 2003). Dette fordi det for mange kan innebære noe negativt å bli tatt ut av klassen. Når enkelte blir tatt ut av klassen får de i mindre grad mulighet for å være sammen med de andre og det blir vanskelig å vite hva de andre i klassen gjør og det blir færre muligheter for å bidra med noe til fellesskapet (ibid). Det er også en annen utfordring ved å ha deler av undervisningen utenfor klassen fordi man får mindre mulighet til å opparbeide et forhold til kontaktlæreren, som er den viktigste læreren for de andre elevene. Mange elever som mottar

spesialundervisning gjør seg opp meninger om seg selv som “jeg er ikke som de andre jeg, jeg er ikke sånn som en elev skal være, det er noe helt spesielt med meg” (Håstein og Werner, 2003 s. 103). Eleven kan få en mindre god selvoppfatning og ikke helt tro på om en lærer sier at noe er bra ved han/henne. Eleven kan også være ekstra var for hvordan andre elever er ovenfor han/henne (Håstein og Werner, 2003).

2.3.3 Mestring og motivasjon

Å oppleve mestring er grunnleggende og viktig for alle mennesker og kan ses på som viktig for å oppnå en høy grad av livskvalitet (Sæthre, 2008). Sæthre (2008) viser til Solum (1993) som peker på at opplevelse av lav mestring kan oppstå der undervisningen ikke er tilpasset deres behov, hvor eleven ikke får tilstrekkelig nok hjelp etter deres forutsetninger og behov, at de ikke får utfordringer eller at de blir undervist parallelt og isolert fra klassen. Gode mestringsopplevelser gjør en motivert for å klare å mestre nye oppgaver. For mennesker med en utviklingshemning kan dette by på utfordringer da de har færre muligheter til å kunne oppnå mestring etter samfunnets ulike krav. Dette synes spesielt godt i skolen, da man ser tydelig hvem som mestrer og hvem som mestrer mindre godt. Det blir mer synlig fordi mestring i skolen blir sett på som dyktighet i fag og spesielt i de teoretiske fagene (ibid).

Skolen blir en viktig arena for alle elever og det er derfor viktig at tilretteleggingen ikke blir for snever, da det blir synlig hvem som ikke mestrer som igjen kan føre til at andre ser på en som annerledes eller at man selv ser på seg som annerledes som vil få betydning. Ved en romslig og fleksibel tenkning og gjennomføring, blir det en mindre sannsynlighet for å skille seg ut faglig (Sæthre, 2008).

Mestring er viktig for å få motivasjon og motsatt. For at man skal kunne utvikle barnets personlige kompetanse, kan man si at mestring og motivasjon går hånd i hånd (Sjøvik, 2002b). Alle har behov for å mestre og kan oppleve glede ved å få til noe i en skolesammenheng (Sæthre, 2008). Ved å bidra til allsidig læring som kan gi økt personlig trygghet og sosial kompetanse kan gjøre det enklere for et barn med utviklingshemning å bli inkludert i lek og samvær med andre barn (Sjøvik, 2002b). Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter er viktig for barn og unges utvikling av relasjoner både med jevnaldrende og voksne (Gresham, Van og Cook, 2006). Lykkes man ikke i utvikling av sosial kompetanse kan en rekke negative konsekvenser kunne være resultatet, for eksempel problemer i relasjoner til andre barn, faglige vansker og ensomhet (Henricsson og Rydell, 2006).

Det som også kan ha en stor betydning er ikke bare det å mestre, men at andre også ser at en får til noe og at det betyr noe (Sæthre, 2008). Så det å ha fokus på det som barn lykkes med, enn det de opplever å komme til kort med, vil øke mestrings følelsen hos barnet og vil kunne bidra til å styrke deres selvbilde. Fokus på mestring i en spesialpedagogisk sammenheng i arbeid med barn i skolen vil kunne bidra til å minske opplevelsen av tilkortkomming blant barn og unge (Sjøvik, 2002b).

Skaalvik, E og Skaalvik, S (2005) viser til Rosenberg (1979) som sier at alt vi vet, tror og føler om oss selv er fellesbetegnelse på selvoppfatning. I et spesialpedagogisk arbeid kan det være mer hensiktsmessig å ha fokus på det barn lykkes med, enn på det de opplever at de kommer til kort med. Det vil si at man må tilrettelegge oppgaver som er så lette at de klarer å mestre, men samtidig at de får noe å strekke seg etter. For det å hjelpe elevene til å oppleve mestring, kan bidra til å styrke deres selvbilde og høyne statusen blant andre barn (Sjøvik, 2002b).

2.4 Sosialt samvær og kompetanse

2.4.1 Venner, samvær og møte med jevnaldrende

Vennskap kan være vanskelig å beskrive hva er, men det handler om nærhet og kontakt. Kittelsaa (2011) skriver at personer som beskriver hva vennskap er, sier at det er noe verdifullt og noe som beriker livet. Hun refererer til Bjarne Ytterhus (2000) som beskriver hva nære venner er og det er personer som er der for deg når du trenger dem og personer man regner med at er der for deg og som man finner på ulike aktiviteter sammen med. Barns samværslogikk endres på mellomtrinnet på skolen, det vil si i tiårs alderen (4.klasse) og det viser seg ofte at elever med utviklingshemning befinner seg på andre steder enn sine jevnaldrende og i økende grad, jo eldre de blir. Det vil si at de for eksempel er på et grupperom og blir undervist parallelt med de andre elevene i klassen. Da faller deler av den sosiale kontakten bort og møte med jevnaldrende elever blir mindre (Kittelsaa, 2011).

Elever med en utviklingshemning bruker lengre tid på å lære og å forstå, og deretter blir viktigheten med å bruke god tid på sosial deltagelse sentralt (Wendelborg og Ytterhus, 2009). Lite kontakt med jevnaldrende kan gjøre deltakelsen vanskeligere for eleven med utviklingshemning. Når samværet endres kan dette gi utslag i måten barn inkluderer eller

ekskluderer hverandre på (Kittelsaa, 2011). Tetzchner (2013) skriver at vennskap blant barn ofte baserer seg på noen som er lik en selv. Han skriver at det er tre mekanismer (*sosial seleksjon, bortseleksjon og påvirkning*) som skyldes at barn som er venner, er mer like enn de som ikke er venner. *Sosial seleksjon* vil si at man finner venner som er lik en selv. *Bortseleksjon* vil si at de velger bort barn som er ulik en selv, eller at man bryter et vennskap når det viser seg at man utvikler seg forskjellig. Det påpekes at fellesskap i en ungdomsgruppe baseres på likhet og at man må være lik de andre for å bli akseptert i en gruppe. Dette kan være årsaken til at barn og unge med ulike funksjonsnedsettelse blir avvist fra jevnaldrende i ungdomsårene (Kittelsaa, 2011). Avvisning kan ha konsekvenser for utvikling av sin egen identitet og selvbilde. Når en velger venner, velger man ofte noen som er lik seg selv som for eksempel noen som har felles interesser. I mange tilfeller vil utviklingshemmede komme til kort når det gjelder å bli valgt som venn, da de mangler mønstre om hvordan man knytter kontakter og vennskap (ibid). Uansett om bortvelgingen av den utviklingshemmede er bevisst eller om det er en naturlig del av hverdagslivet, kan det gi den utviklingshemmede en tilbakemelding om at man er annerledes og bekrefte deres identitet som utviklingshemmet (ibid).

2.4.2 Samvær med andre utviklingshemmede

Samvær mellom mennesker med utviklingshemning kan enten utvide eller begrense den “sosiale kapitalen”. Et menneske deltar som oftest i flere nettverk og får tilgang på ulike sosiale ressurser. Så når et menneske med utviklingshemning har et “intimt nettverk” (familie og nære venner) som står en nærmest og i tillegg har andre nettverk, kan personen få tilgang på “sosial kapital” fra andre nettverk som de kan bidra med i sitt “intime nettverk”. Når mennesker med en utviklingshemning har denne muligheten kan det være med på å øke deres sosiale erfaringer. Ensomhet kan motvirkes når mennesker med en utviklingshemning danner et trygt og godt nettverk med andre mennesker med en utviklingshemning (Meyer, 2008). Meyer (2008) refererer til Rolness (1995) som sier at relasjonene som er intime utvikles der makten er mer jevnt fordelt hvor de knytter seg til andre som er mer like og holder avstand til de de ikke ønsker et fellesskap med. Dette gjelder ikke bare mennesker med en utviklingshemning, men også for de uten en utviklingshemning.

Å begrense de “sosiale nettverkene” til likesinnede kan innebære mindre sosial erfaring. Allikevel vil et “sosialt nettverk” med andre som er mer lik seg selv, kunne gi en bedre sosial

erfaring og bedret livskvalitet. På den andre siden kan et nettverk med noen som er mer lik en selv være for intimt og ekskluderende og hvor det blir mye fokusering på hverandre, men som Meyer (2008, s 65) skriver “nettverk med likesinnede kan gi trygghet og et økt selvbilde som gjør det mulig å nå andre nettverk og dra nytte av deres sosiale kapital”.

2.4.3 Modellæring i ordinær skole

Tidemand-Andersen (2010) skriver at modellæring i en ordinær skoleklasse vil gi ubegrenset repetisjonsmuligheter både av språk og atferd som kan øke mulighetene for god oppførsel og et bedret språk. Ved å plassere elever med funksjonshemninger på egne skoler, i grupper eller helt alene i et grupperom vil man frata dem mulighetene for sosial kontakt og læring. Ved å inkludere alle elever uansett hvor like eller ulike man er, så får også elever uten en utviklingshemning muligheten til å omgås barn med en utviklingshemning, hvor de også vil få lære mye om dannelse og empati, hvor de får en forståelse av at man kan bli beriket av hverandre uansett funksjonsnivå. Alle trenger en øvelse i å møte hverandres ulikheter (ibid).

2.4.4 Et godt selvbilde utvikles når man føler tilhørighet

I følge Tidemand- Andersen (2010) er økt livskvalitet målet med inkludering i samfunnet. Livskvalitet kan være vanskelig å beskrive og kan være forskjellig fra person til person, men mange vil svare “et godt liv”. Et par kriterier for et godt liv skriver hun at er et godt selvbilde og god selvfølelse. Hun skriver videre at “Vi bygger opp vårt selvbilde og skaper vår identitet i samspill med andre” (s.147). Det vil si at de viktigste forutsetningene for mental helse og sunnhet er samhandling med mennesker som er rundt oss. Så det selvbilde man har, bygger på de erfaringene vi gjør oss i hverdagen. Tidemand-Andersen (2010) klassifiserer disse i tre hovedformer. Den første er at den *selvoppfatningen* man har, som påvirkes av hvordan vi opplever at andre ser på oss. Alle menneskers oppfatning er ikke av like stor betydning, da noen er viktigere for oss enn andre. Foreldre og søsken er av stor betydning og når man blir eldre, åtte – niårs alderen blir venners reaksjoner og tilbakemeldinger viktige. Den andre er at man *sammenligner* seg med andre og selvbilde blir påvirket av dette. Man sammenligner seg med de som er mer lik en selv og selvfølelsen øker når man kan sammenligne seg med noen som er mest mulig lik en selv. Hvis sammenligningene viser at vår egen prestasjon er svakere, vil det også påvirke selvoppfatningen. Det siste er at opplevelse av *mestring* vil påvirke

selvoppfatningen. Det vil si at jo mer man mestrer og mer anerkjennelse man får, vil øke selvtilliten og man vil få mer positive forventninger til seg selv.

Alle mennesker også mennesker med en utviklingshemning vil søke erfaringer som står til deres forventning og som bekrefter den selvoppfatningen de ønsker å ha. Lykkes de ikke i dette, kan det føre til et forvrengt selvilde, og mangel på mestringsfølelse kan føre til at de kan ha negative opplevelser til seg selv, egen læring og egne erfaringer med det å være utviklingshemmet (Tidemand-Andersen, 2010). Det er også viktig at barn og unge med en utviklingshemning ikke bare blir “jattet med” og hvor det ikke blir møtt krav og grenser og hvor de får positive tilbakemeldinger som er urealistiske, da det kan skape et forvrengt selvilde. Det er derimot viktig å gi dem et realistisk selvilde og at man gir tilbakemeldinger på for eksempel en atferd som ikke er akseptert, slik man ville gjort med alle andre (Ibid).

Sosial kompetanse handler om å oppfatte situasjoner, forstå skrevne og uskrevne regler og å kunne orientere seg i sosiale sammenhenger. For å kunne dette, stilles det krav til vurderingsevne og evne til å framstå på en situasjonstilpasset måte (Ogden, 2009). Den sosiale kompetansen gjør at man er i stand til å vurdere om hvordan man skal være og oppføre seg i møte med andre mennesker og i ulike situasjoner som barnehage, skole, fritidsaktiviteter og hverdagslivet (Befring, 2012). Barn og unge med en utviklingshemning kan tilegne seg skrevne og uskrevne regler innenfor sosial kompetanse ved hjelp av gode rollemodeller som gir tilbakemeldinger. Dette kan hjelpe barn og unge som strever på ulike områder, til å finne ut hvordan man skal være og oppføre seg i møte med andre mennesker.

Tilhørighet er viktig og god selvfølelse utvikles når man føler tilhørighet, hvor man trives med dem man har rundt seg som familie, venner og klassekamerater. Samvær med jevnaldrende vil etter hvert ha stor betydning, da man har behov for å snakke om ting man ikke vil at foreldrene skal være en del av. Dette kan virke hemmende for barn og unge med en utviklingshemning, da de ofte har foreldre tettere inn på seg gjennom hele oppveksten. Så vennskap med andre unge med en utviklingshemning kan ha større betydning for dem i denne perioden enn det har for andre (Tidemand-Andersen, 2010).

2.4.5 Annerledes – hvem er jeg?

Det er vesentlig og av stor betydning å ha kunnskap om seg selv. Dette er spesielt viktig for barn og unge med funksjonsnedsettelse, da det handler om årsaken om å forstå sin annerledeshet (Tidemand-Andersen, 2010). Mennesker med en utviklingshemning har gjennom hele livet opplevd å streve med ulike oppgaver og å komme til kort. På grunnlag av dette trenger de hjelp og støtte til å forstå hvorfor noen mestrer en ting lett som bare det, mens de selv strever. Det å ha kunnskap om seg selv vil gi en følelse av kontroll over eget liv og vil være bedre for en med en utviklingshemning i det lange løp å vite hvorfor man er som man er (ibid). I tillegg merker barn ofte at de er annerledes enn andre og kanskje har de fått med seg deler av samtaler som dreier seg om dem og de forstår at det er noe helt spesielt ved dem, men de vet ikke hva det er. Hos barn og unge med en utviklingshemning kan dette by på store utfordringer. Det de ikke får til og alt det de føler at de ikke mestrer kan vokse og bli stort og gjøre det verre enn hva det egentlig er. Derfor har voksne og andre nærpersoner et ansvar for å hjelpe dem til å forstå og å skape en mening slik at de kan uttrykke tanker og følelser og på den måten finne veien videre. Ved å snakke med barn og unge om funksjonsnedsettelsen de har, gjør det mindre farlig og mindre skambelagt og det vil gjøre dem mer bevisste på sine styrker og svakheter som er viktig for å kunne ta gode valg (Tidemand-Andersen, 2010).

3 Metode

Dette kapitlet beskriver hvilket vitenskapsteoretisk perspektiv som ligger til grunn i mitt forskningsprosjekt. I kapitlet vil det bli redegjort for valg av metode, hvordan datainnsamlingen er gjennomført, analysert og hvorfor det er gjort. Metode kapitlets oppbygging er illustrert i figur 1.

Basert på hovedtemaet i oppgaven, *inkludering i skolen*, utførte jeg et lite intervjustudie samt en litteraturstudie som ble presentert i kapittel 2. Som et resultat av dette ville jeg se nærmere på denne problemstillingen:

Hvordan kan tilhørighet og læringsutbyttet påvirkes for elever med lett grad av utviklingshemning i grunnskolen?

For å få en hjelp til å besvare oppgavens problemstilling har jeg valgt å besvare tre forskningsspørsmål som er: *Hvilken organisering av undervisning gir best rom for elevenes ulikheter og behov for fellesskapet? Hvilke erfaringer og kunnskap har informantene om elevens tilhørighet, samspill og vennskap? Og hvilke forutsetninger må være tilstede for at eleven skal få et optimalt utbytte av å gå på ordinære skole?* Med utgangspunktet i forskningsspørsmålene og problemstillingen valgte jeg en kvalitativ metode for å besvare oppgaven.

Figur 1



3.1 Hva er metode?

Begrepet metode betyr opprinnelig veien til målet. Vilhelm Aubert (1985) referert i Dalland (2007:81) har blitt sitert i mange sammenhenger om hva metode er: “En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder”.

Metoden forteller oss altså noe om hvordan man bør gå fram for å få fram eller etterprøve kunnskap. Når man velger en metode og ta utgangspunktet i, må det være fordi man mener den vil gi gode data og belyse problemstillingen på en faglig og interessant måte (Dalland, 2007). Kvale og Brinkmann (2010) forteller at den teoretiske oppfatningen av hva som skal undersøkes, generelt bør gi grunnlag for hvilken metode som skal benyttes for å analysere innholdet.

3.2 Kvalitativt intervju

Basert på problemstillingen har jeg valgt å benytte en kvalitativ forskningstilnærming med intervju som metode. Langdridge (2006) skriver at forskning, uansett metode har til hensikt å få en bedre forståelse av noe man undersøker og at en metode ikke er mer eller mindre presis enn den andre. En kvalitativ tilnærming med intervju som metode ble valgt for å kunne besvare problemstillingen og på denne måten kunne få innsikt i informantenes forståelse innenfor den inkluderende skolen. En kvalitativ forskningstilnærming er vanlig i sosiale og atferdsmessig forskning, hvor man ønsker å studere organisasjoner, grupper og individer (Strauss og Corbin, 1990 i Ghauri og Grønhaug, 2010). Kvale (1997) beskriver at et kvalitativt intervju tar sikte på å få fram nyanserte beskrivelser av den situasjonen informanten befinner seg i, det vil si at man må stille spørsmål som er utfyllende for å få en dekkende beskrivelse. For å kunne få en bedre innsikt i informantenes forståelse av inkludering i skolen ble et kvalitativt forskningsintervju benyttet som en egnet fremgangsmåte i dette forskningsprosjektet.

For å få utfyllende informasjon om temaet som undersøkes valgte jeg å utarbeide en semistrukturert intervjuguide (vedlegg 1). Et semistrukturert intervju er ett sett med spørsmål som har relasjon til hverandre, hvor man kan supplere med tilleggsspørsmål for å få mer utfyllende informasjon fra informantene.

3.2.1 Utvalg av informanter og skoler

I forskningsarbeidet vil det være hensiktsmessig i forhold til omfang og tidsramme å ikke ta utgangspunkt i for mange informanter. Brinkmann og Tanggaard (2012) skriver at et typisk studentprosjekt vil innebære 3-5 informanter, fordi man må forholde seg til det omfanget og den tidsrammen man har til disposisjon. I forskningsprosjektet har jeg valgt å ha seks informanter som vil være et egnet antall etter omfanget og den tidsrammen som er til disposisjon.

Basert på teoretisk forankring og min forforståelse som er beskrevet innledningsvis (s.5), fant jeg det hensiktsmessig å velge fagfolk og assistenter som intervjupersoner. Bakgrunnen for valget var at det kan gi meg mer kunnskap om inkludering i skolen og hvordan tilhørighet og læringsutbytte arter seg når elevene har to skoler å forholde seg til. I tillegg fant jeg ut at det var hensiktsmessig å velge informanter med et tilnærmet likt ståsted for å kunne få sammenlignbare svar.

Dalland (2007) beskriver at det er mange fordeler ved å intervju *fagfolk*. En av fordelene ved å intervju fagpersoner er at materialet trenger mindre bearbeiding fordi svarene kan være mer gjennomtenkte. Intervjueren og informanten bruker gjerne samme “språk” og sannsynligheten for misforståelser blir ofte mindre. Fagpersoner kan komme med nye innfallsvinkler på teori og på problemstillingen som kan være verdifullt.

Spesialpedagogene er viktige i mitt forskningsprosjekt, da disse har hovedansvaret for å tilrettelegge samt å skape en inkluderende praksis der eleven er mest mulig deltagende faglig og sosialt.

Assistentene er i denne anledning spesielt interessante, fordi de tilbringer mest tid sammen med elevene og de har medansvar for gjennomføring av undervisning. Å være assistent krever ingen formell utdanning eller kompetanse, men det å være assistent medfører allikevel en pedagogisk gjennomføring. Jeg ser derfor viktigheten av assistentenes tanker og handlinger.

Kontaktlærerne er de som har hovedansvaret for hele klassen, også for de elevene som trenger ekstra ressurser. Det vil være relevant å få informasjon om hva deres rolle er og det er interessant å få vite hvordan lærerne ser på inkludering i skolen når eleven har to skoler å forholde seg til.

For å komme i kontakt med aktuelle informanter kontaktet jeg en spesialscole som jeg i forkant visste hadde elever inkludert i ordinær skole. Spesialscoolen så temaet for prosjektet som interessant og sa seg villig til å hjelpe meg med å komme i kontakt med aktuelle informanter. Skolen sendte ut en mail med informasjon om forskningsprosjektet til flere spesialpedagoger i kommunen og spurte om de ville la seg intervju. I mailen ble det etterspurt et intervju med kontaktlærer, assistent og spesialpedagog. Jeg valgte skoler på bakgrunn av informanter som sa seg villig til å la seg intervju.

På bakgrunn av problemstillingen hadde jeg et kriteriet til utvalget og det var at informantene jobbet med en elev med lett grad av utviklingshemning som vekslet mellom ordinær skole og spesialscole. Dette fordi det er et egnet utvalg som kunne gi tilstrekkelig informasjon og grunnlag for å kunne besvare problemstillingen.

Det var flere som meldte sin interesse per mail og det ble tilfeldig hvem jeg tok kontakt med, det vil si at det ikke er et tilfeldig utvalg, men et strategisk utvalg (Dalland, 2007).

3.2.2 Kort om informantene

Informantene er fem kvinner og en mann fordelt på to skoler. Informantene er spesialpedagoger, lærere og assistenter som alle jobber på ordinær skole med en elev med lett grad av utviklingshemning. Foreldrene til disse to elevene har valgt å skrive inn barna på spesialscoolen, men elevene har fått sitt tilbud på en ordinær skole. Informantenes elever har gått på ordinær skole siden 1.klasse og går nå i 6.klasse.

Skole 1

Informant 1a er spesialpedagog og har lang erfaring med barn med en utviklingshemning. Hun har jobbet som kontaktlærer og spesialpedagog på ordinær skole og spesialscole. Hun er ansatt på spesialscoolen der eleven i hovedsak er skrevet inn, men jobber på den vanlige skolen der eleven går. Hun tok over læreansvaret for denne eleven for et år siden.

Informant 1b er assistent og er utdannet barn og ungdomsarbeider og har jobbet noen år sammen med eleven. Han er ansatt på den ordinære skolen og jobber fast med eleven.

Informant 1c er allmennlærer i bunn med fordypning i spesialpedagogikk. Hun har jobbet i barnehage og som spesialpedagog i skolen. Hun har jobbet på skolen i 2 år som kontaktlærer for denne klassen.

Skole 2

Informant 2a har jobbet som spesialpedagog i 16 år og har lang erfaring med inkludering av elever i skolen. Hun er også ansatt på spesialskolen, men er spesiallærer for en elev som er inkludert på den vanlige skolen. Hun har hatt eleven siden 1.klasse

Informant 2b er assistent for eleven har ingen formell utdanning, men har jobbet med denne eleven siden 1.klasse. Hun er ansatt på den vanlige skolen som en ekstra ressurs for eleven som er inkludert i skolen.

Informant 2c er utdannet lærer og har lang erfaring som kontaktlærer. Hun har vært kontaktlærer siden 1.klasse og fulgt dem opp til 6.klasse.

3.3 Innsamling av data

Dataene som er samlet inn fra intervjuene er materialet for analysen. Det vil si at det innsamlede materialet vil spille en viktig faktor og avgjør om kvaliteten på intervjuet er godt nok for at den skal oppfylle kvalitetskriteriene for senere analyse (Kvale, 1997). Thagaard (2003) oppfatter intervjudata som beskrivelser av hendelser i informantens liv. Et krav vil da være at informantene mine har opplevd erfaringer innenfor det temaet jeg har fokus på. I mitt tilfelle er det informanter som har opplevelser og erfaring med inkludering av elever med lett grad av utviklingshemning som er knyttet til ordinær skole og spesialskole.

Intervjusituasjonen representerer den "ytre" verden, og intervjudata ses som en gjenspeiling av hvordan informanten forstår egne erfaringer, og hvordan informanten oppfatter forskeren. Å lykkes i å skape en atmosfære som innbyr til fortrolighet, blir dermed en sentral utfordring for forskeren (Thagaard 2003). For å skape en atmosfære som førte til fortrolighet var mitt fokus på å skape en god atmosfære før intervjuet startet, hvor vi snakket litt løst og ledig før vi begynte. Informantene ble informert før intervjuet gikk i gang om at dette var en oppgave hvor jeg selv hadde valgt tema og problemstilling, da jeg har kjennskap til spesialskolen. Dette ble gjort da jeg hadde et ønske om at deltakerne skulle fortelle så mye som mulig og ikke holde igjen informasjon.

3.3.1 Søknad til NSD

Før intervjuundersøkelsen ble det sendt en søknad til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste). Det ble gjort for å finne ut om prosjektet medførte meldeplikt. Formålet med prosjektet ble beskrevet og en utarbeidet intervjuguide, informasjonsskriv og samtykkeerklæring som skulle sendes mine informanter ble lagt ved. Tilbakemeldingen fra NSD var at prosjektet ikke medførte meldeplikt etter personopplysningsloven. Videre ble det informert fra NSD at jeg måtte innhente et samtykke fra foreldre for å oppheve de ansattes taushetsplikt, slik at de kan gi opplysninger om eleven til det omtalte formålet. Lærerne ble bedt om å formidle informasjonsskriv til elevens foreldre der det bes om samtykke til gjennomføring av prosjektet (Vedlegg 4 og 5).

3.4 Intervju

3.4.1 Pilotstudie

Jeg valgte å utføre et prøveintervju for å teste intervjuguidens kvalitet og om spørsmålene som ble stilt var klare og forståelige. Prøveintervjuet ga meg anledning for å kunne endre spørsmålene hvis det var noen spørsmål som var uklare. Jeg fikk også testet meg selv som intervjuer, noe jeg så på som nyttig, da jeg ikke har vært i den posisjonen tidligere.

Prøveintervjuet ble utført på en person som har mye erfaring fra feltet. Hun har jobbet som spesialpedagog på ordinær skole og spesialscole, i tillegg har hun jobbet med elever som har vekslet mellom ordinær skole og spesialscole. Valget mitt falt på denne personen, da målet mitt var å teste intervjuguiden på en som er tilnærmet lik informantgruppen for å sikre at jeg fikk relevant informasjon til forskningsprosjektet. Det var også en gylden mulighet til å bli kjent med lydopptakeren, og på den måten være tryggere på at alt skulle gå bra under intervjuene.

Pilotintervjuet varte i overkant av en time, noe jeg tenkte var i det lengste laget. Jeg lyttet til lydopptaket og så at jeg kunne omformulere en del spørsmål og ta bort noen, da det var mange spørsmål som var gjentakende. Dette ble gjort på grunnlag av informantens tid til disposisjon i en travel hverdag og at jeg i informasjonsskrivet hadde informert at intervjuet ville vare ca 1 time.

Etter gjennomføringen av prøveintervjuet fikk jeg gode tilbakemeldinger på intervjuguiden og hvordan jeg var som intervjuer. Det ble gitt konkrete tilbakemeldinger på endringer av intervjuguiden og det dukket opp emner som var aktuelle å ta med. Jeg så behovet for å endre deler av intervjuguiden, både utformingen av spørsmål og strukturen.

3.4.2 Intervjuguide

Det ble utarbeidet en semistrukturert intervjuguide som er instrumentet i mitt forskningsprosjekt. Det semistrukturerte intervjuet er en utviklet intervjuguide med noen gjennomtenkte spørsmål og vanligvis følger forskeren opp med mer utdypende spørsmål, for å få mer utfyllende informasjon (Johnsen, 2006). På grunnlag av dette ville jeg samle inn informasjon som kunne sammenlignes og drøftes og det ble stilt oppfølgende spørsmål som kunne variere for å utdype informantenes svar. Et slikt uformelt intervju tar i en viss grad utgangspunktet i en vanlig samtale, men har et større innslag av spørsmål eller stikkord som man har til hensikt å stille informanten (Ryen, 2002). Det ble utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 1) med fem hovedspørsmål som ble utformet basert på aktuell teori og egen erfaring om fenomenet. Hovedspørsmålene dannet et viktig grunnlag i mitt arbeid for å kunne sammenligne og drøfte opp mot aktuell teori. I følge Ryen (2002) er en viss struktur en betingelse for å kunne sammenligne på tvers av intervjuene.

Hensikten med intervjuguiden var at den skulle føre til en løs og ledig samtale. Målet med dette var at informantene skulle få si så mye som mulig uten for mye rettleiding og på den måten kunne intervjuene utvikle seg som en samtale. Dataene som ble samlet inn, ble noe variert og intervjuguiden ble ikke alltid besvart i rekkefølge. Ved behov ble det stilt underspørsmål når det var hensiktsmessig. Dette gjorde jeg for å få mer utdypende informasjon eller å få hentet samtalen inn igjen. Samtidig gav jeg rom for frie innspill, men hvor spørsmålene i intervjuguiden la grunnlaget for hva samtalen skulle handle om.

3.4.3 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i en periode på tre uker, og lengden på intervjuene varierte mellom 45 og 60 minutter. Det ble benyttet en lydopptaker under alle intervjuene. Det ble informert om bruk av lydopptaker i informasjonsskrivet, men bekreftet igjen om tillatelse før vi startet intervjuet. Fire av informantene ble intervjuet på sin respektive arbeidsplass (ordinær skolen) og to av informantene ble intervjuet på spesialskolen.

Det var varierende hvor intervjuene ble gjennomført. Tre av intervjuene fant sted på et egnet rom som var til disposisjon og de tre andre intervjuene ble gjennomført på et pauserom. Alle informantene ble intervjuet på et sted de hadde et kjent forhold til og jeg opplevde at det var positivt for informantene. Det var varierende når på dagen intervjuene ble gjennomført, dette kom an på når informantene hadde tid til disposisjon.

Informantene fikk begrenset med informasjon i forkant av intervjuet. Det de fikk vite var kun hva det skulle handle om, og det var deres arbeid med inkludering i skolen, hvor jeg ønsket å se nærmere på tilhørighet og læringsutbytte for elever med en lett grad av utviklingshemning. Hensikten med å ikke gi for mye informasjon var et ønske om at svarene fra informanten ikke skulle være planlagt, men at det skulle ha en viss spontanitet over seg. Samtalen skulle falle naturlig slik at informanten ikke skulle komme med planlagte svar på spørsmål som han/hun hadde forberedt seg på. I begynnelsen av hvert intervju fikk informantene et informasjonsskriv som omhandlet anonymisering og retten til å trekke seg hvis de skulle ønske det.

Under intervjuene brukte jeg intervjuguiden som en retningslinje og holdepunkt for samtalen. På forhånd hadde jeg gjort meg godt kjent med intervjuguiden slik at den var en veiledende hjelp når det var nødvendig i gjennomføringen av intervjuene. Dette gav meg en trygghet slik at jeg var sikker på at samtalen var rettet mot de temaene jeg ønsket å ha fokus på.

Det ble forskjeller mellom de seks intervjuene og pilotintervjuet, da jeg følte meg tryggere i rollen som intervjuer og hvordan jeg skulle lede en samtale som føltes positiv for meg og for informantene. Jeg opplevde stor forskjell mellom det første og siste intervjuet jeg gjennomførte, dette sannsynligvis fordi jeg utviklet meg i rollen som intervjuer. Informantene jeg intervjuet var veldig ulike som førte til en del ulike svar. Jeg opplevde at noen pratet mye og gjerne ville formidle sine tanker og opplevelser uten for mye drahjelp av meg. Andre var mer stille og svarte kort og presist på spørsmålene. Jeg hadde en opplevelse av at alle informantene var veldig interessert i temaet vi snakket om og delte gledelig sine erfaringer og opplevelser innenfor temaet. Slik jeg opplevde det var det en ro og en tilstedeværelse under samtalen og et par av informantene uttrykte at samtalen hadde gitt dem en ny innsikt på område.

3.4.4 Forskerens rolle

Forholdet mellom forsker og forskningsdeltagere kan variere i kvalitative studier, dette på bakgrunn av hvilken rolle forskeren har i studiene. Likevel kan man si at forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i all kvalitativ forskning (Postholm, 2010).

Jeg har egen arbeidserfaring både fra ordinær skole og spesialskole som har gitt meg grunnleggende kunnskap og erfaring om de to ulike skolearenaene. Egen erfaring fra de ulike skolearenaene har ikke omfattet elever med utviklingshemning som både går på spesialskole og ordinær skole, men jeg finner temaet svært interessant. Selv om jeg har noe erfaring på området og har med meg min for forståelse i det jeg forsker på, prøvde jeg å stille spørsmålene på en åpen og nøytral måte. Det var viktig for meg å lytte med et åpent sinn og være bevisst på at man har ulike meninger og tolkninger innenfor det temaet som tas opp. Allikevel opplevde jeg underveis at jeg kunne si meg veldig enig eller trekke inn egne erfaringer, som kan ha påvirket informantens svar. Bultmann (2001) sier at en forståelse er bare mulig hvis en ikke står nøytralt, men selv tar del i historien og kjenner at den angår oss.

Som forsker i en intervjuposisjon ledet jeg fram til bestemte temaer og ikke til bestemte meninger om dem. Det vil si i følge Kvale og Brinkmann (2010) at det ikke er styrende, som vil si at det er opp til informanten å få frem det han eller hun mener er viktig innenfor temaet. Kvale og Brinkmann (2010) skriver om bevisst naivitet som vil si at forskeren viser åpenhet for nye og uventede fenomener, i stedet for at man har forhåndsoppsatte spørsmål som man følger slavisk. Som forsker må man lytte til det informanten sier og følge opp med relevante spørsmål for temaet som tas opp. Et eksempel på dette er at den ene informanten jeg intervjuet begynte å fortelle om at hennes elev hadde behov for å finne ut hvem han var. Det var et tema jeg ikke hadde tenkt på, men som jeg så på som relevant da det er viktig for opplevelse av anerkjennelse og tilhørighet.

3.5 Bearbeiding av datamaterialet

3.5.1 Transkribering

Transkribere betyr å gjøre om talespråk til skriftspråk. Det vil si at det er en oversettelse fra muntlig tale til en skriftlig form. Når man har gjennomført transkripsjonene av intervjuene kan de betraktes som empirisk data i et intervjuprosjekt. For å kunne transkribere forutsetter det at man har brukt enten lydopptak eller videoopptak (Kvale og Brinkmann, 2010). Jeg valgte å bruke lydopptaker under utføringen av intervjuene, for å være sikker på at jeg fikk med alt informantene sa, på den måten hadde informantene min oppmerksomhet til en hver tid. Samtalen fikk en mer flyt og jeg trengte kun å notere ned den non-verbale kommunikasjonen som jeg så kunne være relevant.

Alt av det innsamlede materiale ble analysert i flere trinn. Første steg etter å ha gjennomført intervjuet var å transkribere. Intervjuene ble transkribert ord for ord så nøyaktig som mulig (Kvale og Brinkmann, 2009). Alle intervjuene ble transkribert og i følge Dalen (2011) er det en fordel at intervjuene transkribes rett etter at intervjuet har funnet sted og at man gjør dette selv. Jeg valgte å transkribere rett etter hvert intervju, da det var lettere å huske hva som ble sagt. Å transkribere intervjuene opplevde jeg som en krevende prosess som tok mye tid, da jeg hørte på deler av opptakene gjentatte ganger. Det var en lærerik og nyttig prosess og det gav meg en fordel ved at jeg fikk en god gjentakelse av hva informantene uttalte og at jeg som forsker fikk anledning til å bli godt kjent med mitt eget materiale.

Brinkmann og Tanggaard (2012) skriver i sin bok om transkribering, og at det i talespråk er en strøm av ord hvor det ikke er gitt hvor en setning begynner og hvor den slutter. Forståelsen kan forandre seg fra tale til tekst, da man ikke har med den non-verbale kommunikasjonen. Det var tillegg utfordrende å finne ut hvor man skulle sette komma og punktum for å være sikker på at man ikke mistet essensen og meningen bak det informantene fortalte. Det var derfor viktig å transkribere så nøye som mulig og lytte til informantens stemmeleie for å gi en så nøyaktig beskrivelse slik informantene fortalte.

Kvale og Brinkmann (2010) skriver at man lærer mye av seg selv som intervjuer, noe jeg selv erfarte. Jeg la merke til at jeg ikke ga den første informanten lange nok tenkepauser for å gi rom til ettertanke og at jeg var rask med å komme meg videre til neste spørsmål. I ettertid ser

jeg at svarene ikke ble så utfyllende som jeg hadde ønsket, noe som igjen kan ha påvirket validiteten. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til senere i kapitlet.

3.5.2 Analyse og tolkning av datamaterialet

I kvalitativ forskning finnes det mange tilnærminger og metoder for analyse. I mitt forskningsprosjekt har jeg valgt å benytte meg av en hermeneutisk inspirert tilnærming i analysen og bearbeiding av datamaterialet. Hermeneutikk betyr tolk eller fortolker som kommer fra det greske ordet *hermeneuein* (Fay, 1996).

Hermeneutikken har i senere tid blitt inspirert av den romantiske bevegelsen på 1800-tallet hvor det ble lagt vekt på den vestlige kulturen i å studere og forstå mennesket i sin individualitet (Hjardemaal, 2002). Jeg har forsøkt å få innsyn i informantenes livsverden ved å tolke deres utsagn. Dette har jeg gjort for å prøve å finne ut hva de har ment med de ulike utsagnene.

Egen forståelse av et fenomen som i dette prosjektet er innen den inkluderende skolen, og er starten for min videre forståelse. Dette blir i følge Hans-Georg Gadamer kalt *forforståelse*. Forforståelse er den ryggsekken vi har med oss over alt og er viktig å ha med seg for å forstå noe utenfor seg selv (Hjardemaal, 2002). Når jeg skal tolke et fenomen, må jeg ha noen ideer om hva jeg skal se etter som kan hjelpe meg i min videre undersøkelse av et fenomen. Gjennom egen erfaring, teoriutvikling og intervju danner jeg nye erfaringer og kunnskap innenfor det fenomenet jeg forsker på, som kan føre til at forforståelsen endres. Forforståelsen vil alltid påvirke, da personlig, sosial og kulturell bakgrunn alltid vil være vesentlig for hvordan man spør og forstår det som blir sagt og det man observerer (Hjardemaal, 2002). Det vil si at jeg har med meg min forforståelse av det fenomenet som undersøkes og hvilke forventninger som er med meg inn i forskningsprosessen. Min forforståelse er beskrevet innledningsvis (s.4)

Noe jeg var bevisst på, var at jeg måtte lese deler av intervjuet og prøve å tolke budskapet til informantene, men også se delene av en helhet uten for mye påvirkning av min egen forforståelse. Det vil si at det er en spiral som åpner for en stadig dypere forståelse av meningen (Kvale og Brinkmann, 2010). Dette er bakgrunnen for vår evne til å tolke og å skape mening (Hjardemaal, 2002). En som tolker er en som prøver å forstå hva som formidles og hvilken mening som uttrykkes (Wormnæs, 2005).

3.6 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

“Reliabilitet har med forskningsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre” (Kvale og Brinkmann 2010:250). Dette oppfattes som om hvordan et resultat kan produseres på nytt av andre forskere på andre tidspunkt, eller i hvilken grad det er mulig å gjenta undersøkelsen og likevel komme fram til samme svar (ibid). Med dette menes om en informant ville ha endret sine svar i et intervju med en annen forsker. Validitet defineres om hvorvidt styrken og gyldigheten til et utsagn er sann eller riktig. I samfunnsvitenskapen sier Kvale og Brinkmann (2010) at validitet vil si noe om en metode faktisk kan brukes til å undersøke det den er ment å undersøke. I denne oppgaven kan man stille spørsmål om informasjonen man har fått tilgang til via intervjuene, sier noe om hvordan elevers tilhørighet til en klasse er, når eleven har to skoler å forholde seg til. Videre viser Kvale og Brinkmann (2010) til syv stadier i en prosess validering: Tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering. De syv stadiene viser en oversikt av validitetsaspektet gjennom en hel undersøkelse. Vurderingen av undersøkelsens reliabilitet kommer til å bli knyttet opp mot Kvale og Brinkmanns stadier der det er aktuelt. Generaliserbarhet handler om hvorvidt intervjuundersøkelsen kan betegnes som pålitelig og gyldig og om det kan overføres til andre intervjupersoner og situasjoner.

Kvale og Brinkmann (2010) viser til analytisk generalisering som kan brukes som en veileder for hva som kan skje i en annen situasjon. Dette forutsetter at man som forsker har gitt tilstrekkelig med informasjon gjennom hele forskningsprosjektet og at leseren skal ha mulighet for å vurdere omfanget og forstå funnene. Kvale og Brinkmann (2010:265) stiller spørsmålet “hvorfor generalisere?” da det vil si at den må være gyldig til alle tider og steder. De forteller videre at kunnskap ikke må være gyldige til alle tider og steder, men at man vil forsøke å generalisere funnene. Mitt forskningsprosjekt inneholder få personer og kan ikke generalisere funnene til å gjelde alle elever i samme situasjon. Kvale og Brinkmann (2010:267) sier videre “Ved å spesifisere bevisene og gjøre argumentene eksplisitte tillater forskeren selv å bedømme hvor holdbar generaliseringen er”.

For å prøve å oppnå kravene til god validitet, reliabilitet og generaliserbarhet må man vite på hvilket grunnlag man har trukket sine slutninger. Ved å redegjøre for utarbeidningen av intervjuguiden, hvordan utvalget har blitt valgt, hvordan gjennomføringen av intervjuene har foregått, beskrivelse av intervjusituasjonen, gjennomføring av transkribering samt valg av

analyse og beskrivelse av hvordan resultatene skal presenteres, vil gi en bekreftelse på forskningsprosjektets gyldighet (Kvale og Brinkmann, 2010). Videre vil jeg belyse noen feilkilder som er knyttet til validitet i kvalitative intervjustudier og vil knytte det opp mot forskerrollen, forskningsopplegget, utvalg, metodisk tilnærming, datamaterialet og tolkninger og analytiske tilnærminger (Dalen, 2011).

Feilkilder ved selve intervju situasjonen kan være trusler mot reliabiliteten. Et eksempel på dette kan være at informantene beskriver tilhørigheten til elevene bedre enn hva den er og motsatt, etter hva slags syn de har. Spørsmålene og temaet for intervjuet er relevant for informantene og kan styrke validiteten, men ledende spørsmål kan påvirke resultatene og kan være en reliabilitetstrussel. Intervjuguiden kan til en viss grad være til hjelp for å unngå dette.

Ved transkriberingen ble alt nedskrevet ord for ord, men noe av selve meningen kan ha falt bort, da skriftliggjøring ikke alltid gir samme mening slik informanten har ment, og kan ha gjort at utsagnene har blitt endret i noe grad. Non-verbal kommunikasjon har heller ikke blitt skrevet ned under transkriberingen og kan føre til en svakhet, men at den non-verbale kommunikasjonen har blitt skrevet ned fortløpende under intervjuene kan være en støtte. Ved at man gjennomfører transkriberingen selv er også en styrke som bidrar til å minske eventuelle misforståelser.

Validiteten kan også påvirkes i rollen som forsker, da man gjerne forsker på et område som er interessant for en selv. Dette kan reduseres ved at man presenterer sin egen tilknytning og forståelse av det som forskes på. Slik kan leseren selv vurdere i hvilken grad min tilknytning og forståelse kan ha påvirket resultatene. Uerfarenhet i rollen som intervjuer kan også være en svakhet som kan påvirke validiteten, men pilotstudie kan ha vært en styrke på den måten at det ga meg erfaring. En utarbeidet intervjuguide som man er godt kjent med kan også være med på å redusere den svakheten.

3.7 Etiske refleksjoner

I forskningsprosjektet har jeg forsøkt å ta vare på personvernet på en god og troverdig måte. For å være sikker på at jeg tar best mulig vare på informantene har jeg valgt å følge retningslinjene til den forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006).

I forkant av forskningsprosjektet sendte jeg inn en søknad til NSD for å se om prosjektet var meldepliktig. Forskningsprosjektet var ikke meldepliktig (vedlegg 6), men det var nødvendig å innhente et fritt og informert samtykke fra foreldre og intervjupersonene. At samtykke er *fritt*, vil si at de er villig til å la seg intervjuer uten tvang eller press og *informert* vil si at de gir samtykke på grunnlag av den informasjonen som er gitt.

Det ble utarbeidet skriftlig informasjonsskriv med samtykkeerklæring som ble oversendt informantene (vedlegg 2 og 3). Intervjupersonene som deltok i prosjektet ble informert om hva prosjektet handlet om. De ble informert om retten til å kunne trekke seg ut av prosjektet dersom de senere måtte ønske det (NESH, 2006). Alle deltakerne som ble spurt har takket ja til å la seg intervjuer i forbindelse med denne oppgaven, de fikk beskjed om at alle opplysninger som ble behandlet elektronisk (på lydopptak og transkripsjoner) i forbindelse med prosjektet ville være anonyme. Med anonyme opplysninger menes opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler, eller gjennom kode og koblingsnøkkel (for eksempel navneliste). For å sikre at personopplysninger ikke registreres på lydopptak, informerte jeg i forkant av hvert intervju om at informantene skulle utelate navn på skole, elev og seg selv. Jeg fortalte at datamaterialet vil merkes med “skole 1 og 2 og informant a, b, c” og at det ikke vil bli koblet til skolenavn. Videre måtte de underskrive en samtykkeerklæring. De ble informert om at samtykkeerklæringene ville lagres konfidensielt og adskilt fra datamaterialet og at alt vil bli slettet ved prosjektslutt.

Et informasjonsskriv og en samtykkeerklæring ble oversendt til foreldrene til de aktuelle elevene (vedlegg 4 og 5). Det ble gjort for å oppheve taushetsplikten til de ansatte. Foreldrene fikk et tilnærmet likt skriv som informantene og en samtykkeerklæring som måtte signeres. I informasjonsskrivet til foreldrene ble de informert om at jeg er en mastergradsstudent og videre ble det presisert at det ikke ville få noen konsekvenser om de senere skulle ønske å trekke seg.

4 Presentasjon av funn

Kapitlet presenterer funn basert på intervjuene. Kapitlet er delt opp i to hovedkategorier - punkt 4.1 *Ordinær skole* og punkt 4.2 *spesialskole* med ulike underkategorier (se figur 2) som er hentet fram fra intervjuguiden og informantenes utsagn. Dataene er presentert i samme rekkefølge fra informantene så langt det lar seg gjøre, da ikke alle informantene har kommet med relevant informasjon ut i fra det jeg ønsker å belyse. På bakgrunn av dette vil fokuset ligge mer på inkludering i den ordinære skolen og med noen bidrag fra spesialskolen, da den ene dagen kan påvirke elevens opplevelse av inkludering, tilhørighet og læringsutbytte. I tillegg er ikke alle informantene bevisst på hva eleven gjør eller hvordan det fungerer på spesialskolen som har gitt begrenset informasjon, dette vil drøftes i kapittel 5. Deretter vil funnene som er belyst i dette kapitlet drøftes i kapittel 5 i lys av aktuell teori samt egne tolkninger og refleksjoner.

Figur 2



4.1 Ordinær skole

Informantenes elever går begge i 6.klasse på hver sin skole. De har gått i den samme klassen siden 1.klasse og begge elevene skal fullføre barneskolen på den vanlige skolen. Det er uklart om elevene skal fortsette på ordinær skole eller om de skal gå på spesialskolen etter barneskolen. Jeg vil presentere informantenes utsagn under ulike emner: *Inkludering, tilhørighet, samspill og vennskap, utbytte og forutsetninger for å fungere i ordinær skole, skolemiljøet og annerledes- hvem er jeg?*

4.1.1 Inkludering

Skole 1

Alle informantene på denne skolen forteller at det er et stort sprik mellom eleven og de andre elevene i klassen, spesielt i teoretiske fag som norsk, engelsk og matte. Eleven er derfor ikke til stede sammen med klassen i de timene.

Spesialpedagogen forteller at eleven har utbytte av naturfag og samfunnsfag, men eleven er på spesialskolen den dagen og mister derfor de timene sammen med klassen. Hun forteller videre at det var en dag det passet seg å kjøre eleven tilbake til den vanlige skolen for å ha naturfag og samfunnsfag og hun beskrev det slik:

Dette var noe han ikke pleide å gjøre og han ble veldig sint, selv om det var et fag og et emne som opptok han veldig. Han synes ikke veldig mye om forandringer i planene.
(Spesialpedagog)

Spesialpedagogen forteller også at det er vanskelig å tilrettelegge for interaksjon med andre elever, da de andre elevene i klassen har blitt eldre og har lyst til å gjøre andre ting. Jeg spurte derfor informanten om hva elevene i klassen synes om å ha en elev med utviklingshemning i klassen.

Jeg synes de andre elevene i klassen takler det bra, jeg opplever at de aksepterer, men ikke så mye at de tar med eleven lenger. Eleven er med på fotball og er med i gym timene, men han forstår jo ikke alle regler så det må tilrettelegges hele veien.
(Spesialpedagog)

Assistenten forteller at han stort sett jobber en til en med eleven og at de prøver å få til noe sosialt og samvær med andre, men at det er stor variasjon i dagsform og humør.

Læreren forteller at han er mer med i praktiske fag som gym, mat og helse og kunst og håndverk, men at de prøver å tilrettelegge når de ser eleven kan ha mulighet for å være med i de teoretiske fagene. Hun kommer med et eksempel:

Vi har akkurat hatt et stort prosjekt om Europa og da hadde jeg et ønske om at alle skulle være med, så da var han med i en gruppe. Da samarbeidet jeg med spesialpedagogen om at han fikk være på en gruppe hvor de hadde om et land han har et godt kjennskap til. Han fikk vist veldig mye av det han kan, da han akkurat har vært på ferie i det landet. Når man har grupper kan man ta hensyn til ulike erfaringer, slik at alle får bidra på sin måte.
(Lærer)

Skole 2

Informantene på skole 2 har en elev på samme alderstrinn (6.klasse). Alle informantene forteller at de jobber mye i grupper i undervisningen og ser på det som en stor fordel. De har lesegrupper, lekegrupper og mattegrupper.

Spesialpedagogen forteller at det er viktig med et samarbeid med kontaktlærer:

Det er viktig å tenke sammen med kontaktlærer om hvilke barn som kan passe sammen og tenke litt i forhold til hvor man ligger hen på et faglig ståsted. Kanskje først og fremst i forhold til skole da. Det å nyttiggjøre seg klassen og elevgruppen er jo noe man har med seg hele tiden tenker jeg. Hva er det du kan spille på, hvilke elever kan du dra med deg som har en god måte å være på i forhold til mine elever.

(Spesialpedagog)

Assistenten forteller at de inkluderer hele tiden og at alle elevene er en del av klassen. Hun forteller også at eleven kan være litt passiv i aktiviteter, selv om eleven oppdager at han kan mestre som for eksempel det å hoppe tau. Jeg vil presentere et par sitater fra assistenten:

Det er jo vi voksne som på en måte må tilrettelegge og lede han inn i en lek på en måte og finne lekekamerater og sånn, men veldig ofte så er jo de andre elevene veldig mottakelige, veldig inkluderende og tar de med i lek.

(Assistent)

Det kan være litt utfordrende å inkludere eleven, da han kan være litt passiv og jeg opplever at han har glede av å sitte og observere, selv om det er mange ting han kan og som han oppdager at han kan. Det er mange ting han mestrer litt senere enn de andre som for eksempel å hoppe tau. Han mestrer ting litt senere i hvert fall etter hvert som de har blitt eldre.

(Assistent)

Assistenten trekker også fram det samme som spesialpedagogen om at de jobber en del i grupper som hun føler er veldig tilrettelagt for eleven.

Læreren forteller at eleven er med i alle praktiske fag samt norsk, naturfag og samfunnsfag. Hun forteller at det er noe som går litt over hodet på dem, men at de absolutt er med. Hun forteller videre om kontakten mellom elevene:

Jeg tror han opplever seg veldig inkludert. Det er alltid noen andre elever i klassen som tar kontakt med eleven og eleven er jo veldig utadvendt selv. Jeg tenker at det er en naturlig inkludering, så det er ikke så mye vi behøver å tilrettelegge for det egentlig.

(Lærer)

Læreren på denne skolen forteller også at det er noen utfordringer med den sosiale tilretteleggingen i fagtimene eleven er ute av klassen:

Det blir jo noen utfordringer når eleven er på et eget rom i matte og engelsk, så en del av det sosiale som foregår i klassen da, går de jo glipp av. Sånn må det nødvendigvis være og det har jo noe med alderen å gjøre.

(Lærer)

4.1.2 Tilhørighet, samspill og vennskap

Skole 1

Spesialpedagogen forteller at hun er overbevist om at eleven føler en tilhørighet, med dette mener hun at alle blir bedt i bursdagsselskaper, han kan navnene på alle i klassen og eleven presiserer at det er den klassen han går i. Eleven har en annen elev han spesielt forholder seg til og hun beskriver det på denne måten:

Han er enten venn med han eller dypt uvenn med han. Når de da er venner er livet godt og når han ikke er venn med han, er livet ikke godt. Da forteller han at han er en fiasko og at han ikke har noen venner og at det ikke er noen som er glad i han.

(Spesialpedagog)

Videre blir det fortalt fra spesialpedagogen og assistenten at tilhørigheten har kommet fra tidlig alder og at det ville vært annerledes hvis de hadde kommet inn i klassen ved senere alder.

Assistenten forteller at det er en veldig stor forskjell på spesialskolen og den ordinære skolen. På den ordinære skolen tror han at eleven føler seg nederst på rangstigen og litt tilsidesatt, han opplever nok at han ikke er først i køen. Han forteller videre om vennskap i klassen og beskriver det slik:

Eleven min har opplevd å ha venner på den vanlige skolen når de var yngre, så faller de bare mer og mer av og jeg ser at han helst vil bli i unngått å bli snakket til. Han vil gjerne gå en annen vei enn de andre elevene for å unngå kontakt. Men ellers blir han godt mottatt av klassen og de blir invitert i bursdager og er med ut og leker i skoletiden når det er mulig. Hvis det blir noen endringer i leken som han ikke forstår, blir han nok den første som blir dyttet unna.

(Assistent)

Læreren forteller at de andre elevene i klassen til en hver tid vet hvor eleven er og beskriver det slik:

Alle vet hvor han er til en hver tid. Hvis jeg spør om noen har sett han i dag, så svarer elevene at han er der og der og de vet hvilket grupperom han er i. Alle har fått med seg om han er på skolen.

(Lærer)

Skole 2

Spesialpedagogen forteller at det er elever som henvender seg til han, han kan få spørsmål om de skal være sammen i et friminutt. Videre forteller hun at de andre elevene i klassen legger godt merke til når han ikke er der. Hun beskriver det slik:

Han er jo såpass mye i klassen og en såpass stor del av klassen og når han ikke er til stede blir det lagt merke til akkurat som hos alle andre. Han er veldig skole glad og er glad i å jobbe med skolearbeid, glad i oss voksne og barn som er sammen med han.

(Spesialpedagog)

Assistenten og læreren forteller at eleven er utadvendt og litt impulsiv. Han tar lett kontakt med voksne og barn og at han har en god og jevn utvikling sosialt. De andre i klassen er gode på å gi tilbakemeldinger på hvordan han skal gjøre ting og ikke gjøre ting.

Han svever litt sånn fra sted til sted og er ikke så opptatt av det å ha en bestevenn og slike ting. Han er fornøyd med tilværelsen og veldig blid og litt sånn tullete og tøysete. Det er ikke så mye av at han sitter i en krok og er lei seg og sånt altså. Han går ofte inn i en lek med et godt pågangsmot og selvtillit kan du si.

(Assistent)

De andre i klassen er veldig naturlig med han, det er ikke sånn at han får spesiell behandling av de andre. Er han irriterende får han beskjed om å holde opp. Alt er veldig naturlig og barn er jo veldig naturlige av seg.

(Lærer)

Eleven på skole 2 er med i en del fagtimer og spesialpedagogen og kontaktlæreren ser utfordringer i forhold til sosial samhandling. Informantene beskriver det slik:

De første fire årene var han med venner hjem og til neste år går han jo i 7.klasse og etter hvert begynner de andre elevene å snakke et språk han ikke klarer å følge med på lenger. Det blir etter hvert sosiale koder som han ikke klarer å følge med på.

(Spesialpedagog)

Jeg ser at når man kommer i 12-13 års alder blir man mer opptatt av seg selv og det blir flere grupperinger i klassen. De andre elevene er ikke så flinke til å se utover seg selv, som de kanskje var da de var yngre. Vi må på en måte minne dem på det. Elevene i klassen har kommet til et punkt hvor de blir mer selvsentrerte og ikke klarer å være

hyggelig mot alle. De andre elevene i klassen har ikke like lett for å være inkluderende som de en gang var. Så man kan fort oppleve at eleven med spesielle behov kan bli ensom.

(Lærer)

4.1.3 Utbytte og forutsetninger for å fungere i ordinær skole

Alle informantene forteller at det var lettere å inkludere elevene da de var yngre, hvor det var mer tid til lek og det faglige var lettere å henge med på og håndtere for elevene. De fortalte at når elevene ble eldre ble det større avstand både på det faglige og sosiale, hvor elevene etter hvert fikk flere enetimer. Det var delte meninger om eleven fikk et optimalt utbytte av å gå på ordinær skole på den første skolen mens på den andre skolen var de derimot helt sikre på at eleven fikk et optimalt utbytte.

Skole 1

Det blir alt for mye enetimer etter min mening og mange av lærerne på skolen her lurer på hvilket utbytte elevene mine har, nå som de ikke er med i fagtimer og at det blir mindre sosial kontakt med andre elever i klassen.

(Spesialpedagog)

Selv om han kanskje forstår alt som blir sagt, er det ikke sikkert at han rekker å gjøre alt det de andre gjør. Det de andre elevene bruker en halv time på, trenger min elev kanskje en hel dag på, så da vil man hele tiden være litt på etterskudd. Det tror jeg også han legger merke til. I tillegg jobber eleven med andre og tredje klasse bøker og klarer ikke å følge trinnet lenger. De blir sittende litt på utsiden og synes kanskje det er litt flaut at de må jobbe i tredje klasse bøker, mens de andre jobber i sjette klasse bøker.

(Assistent)

Læreren forteller at det er en del enetimer, men at de prøver å tilrettelegge for at han kan være med på så mye han kan være med på.

Vi prøver hele tiden å passe på at han får være med på det han kan være med på og at han får delta i alt det hyggelige og sosiale som skjer. For det er med på å skape en tilhørighet både for han og for de andre.

(Lærer)

Spesialpedagogen forteller at hun er ved et punkt hvor hun stiller spørsmål om eleven har et utbytte av å gå på ordinær skole lenger. Spesialpedagog og assistent forteller begge at eleven nesten ikke er sammen med resten av klassen lenger.

To elever som er inkludert i 1. klasse på samme skole, ser jeg at har et helt annet liv. Det er når man er sammen med andre at man har glede av det.
(Spesialpedagog)

Assistenten forteller videre om en annen forutsetning som må ligge til grunn for å kunne gå på ordinær skole og det er at planene fort kan endre seg og at overgangene ikke er lett å takle for eleven. Han beskriver:

Overganger og endringer i planene er jo en forutsetning for å fungere på skolen, noe eleven kan synes å være en utfordring. Jeg tenker også at elever som skal være i en vanlig klasse, må kunne holde litt tritt med klassen. Det er ikke noe vits i at de skal sitte og føle seg dumme.
(Assistent)

Læreren forteller at eleven innimellom kan sitte sammen med klassen å jobbe, hun forteller nærmere:

Når han sitter sammen med klassen, sitter han og jobber med sitt. Da klarer han å få gjort en del. Dette prøver vi å få til når vi har såkalte arbeidsplantime hvor de holder på med lekser. Da blir det ikke så synlig at han holder på med noe helt eget, for da er det tilfeldig hvilket fag elevene velger å jobbe med. Han virker veldig stolt når han får sitte sammen med de andre å jobbe.
(Lærer)

Skole 2

Spesialpedagogen forteller at eleven har en god faglig utvikling og klarer å henge med. Han har vært vant til å jobbe i klassen med et tilrettelagt stoff og at han er flink til å følge med på det som blir sagt og å ta imot beskjeder. For at en elev skal kunne ha utbytte av å gå på ordinær skole forteller hun:

Man skal kunne klare å håndtere den vanlige skolehverdagen, skifte av situasjoner, ulike voksne litt ut og inn, klare å forholde seg til en del klasseregler, klare å rette fokus mot en som snakker, være interessert i andre elever, ikke ha behov for mye skjerming. Det er mange forutsetninger som må ligge litt i bunn for at eleven skal få et fullt utbytte. Så tanken er at man skal kunne klare å være i en klasse mest mulig. Hvis resultatet blir at eleven i større grad får tilbudet på et grupperom, må man vurdere om eleven har utbytte av å være tilstede på en ordinær skole.
(Spesialpedagog)

Hun forteller også at den ene dagen han er borte fra sin vanlige skole ikke påvirker tilhørigheten, han har vært stabilt og mye til stede fram til 6.klasse. Hun utdyper dette nærmere:

Vi har jo vært opptatt av siden 1.klasse at man må være mye tilstede for å oppleve tilhørighet og det tror jeg på. Jeg har jo opplevd tidligere at når det blir for vanskelig for eleven å sitte i klassen og blir tatt ut for å drive med sine ting, da vil man raskere oppleve å ikke bli regnet med, det er helt klart. Så for å kunne regnes med, må man prøve å være så mye tilstede så mye man kan.

(Spesialpedagog)

Men på den andre siden er hun klar på at man ikke bare skal sitte i klassen bare for å sitte der, i stede for å ta eleven ut for å lære ting man kan lære seg. Hun beskriver videre:

Sånn som i matte og engelsk har vi vært ute av klassen de to siste årene fordi man trenger mer konkrete, mer samtale. Så der hvor man ser at faglig utbytte er helt minimalt, men at han kan få et faglig utbytte av å være på et grupperom, så velger man det tenker jeg.

(Spesialpedagog)

Assistenten forteller at eleven har hatt et optimalt utbytte og at det har fungert veldig fint. Hun forteller:

Det har mye å si hvor godt fungerende elevene er, og denne eleven er meget godt fungerende og som jeg vil si har godt av å være her. Det ville vært synd om han skulle gått på spesialscole på barneskolen.

(Assistent)

Jeg tror de opplever seg veldig inkludert fordi elevene i klassen tar kontakt med han og han er jo veldig utadvendt selv, og han tar også kontakt med de andre elevene i klassen som er en forutsetning for å fungere i klassen. Det er en naturlig inkludering, så det er ikke så mye vi behøver å tilrettelegge egentlig.

(Lærer)

4.1.4 Skolemiljøet

Skole 1

Spesialpedagogen forteller at det er en evaluering av IOP hvert år hvor det er ført inn et punkt som sier "hva er det beste tilbudet for eleven". Skal eleven gå på ordinær skole eller spesialscole? Foreldre vil ofte at deres barn skal være på ordinær skole lengst mulig for å dra mest mulig nytte av det ordinære skolemiljøet. Hun forteller videre om elevens synspunkt:

Selv om han er fornøyd med tilbudet på spesialskolen, er han bestemt på at han går på den ordinære skolen og at han vil være der til han er ferdig på barneskolen. Han ser ikke på seg selv som en som skal gå på spesialskolen hele tiden.

(Spesialpedagog)

Læreren forteller om viktigheten ved å få gå på sin nærscole:

Denne eleven går jo på sin nærscole sammen med alle de andre barna i nabolaget, som jeg ser på som veldig viktig. Det er jo veldig viktig å få gå på sin nærscole, selv om man ikke får deltatt i alle fag. Vi har jo mange forestillinger, aktivitetsdager, idrettsdager som jeg tenker at er veldig bra for han å få være med på og det hadde vært trist for han å høre de andre nabobarna prate om dette og selv ikke kunne fått delta fordi han går på en annen skole.

(Lærer)

Skole 2

Spesialpedagogen forteller at hun har jobbet i 16 år med elever på ordinær skole og opplever at det ligger veldig mange forutsetninger til rette for at det burde gå fint. Hun forteller at de har glede og utbytte av det og at foreldrene er opptatt av at deres barn skal kunne tilhøre et ordinært skolemiljø så lenge de har muligheten til det.

Når det er en elev som klarer å dra nytte av normalatferd og justere seg etter det og i tillegg vise at de har faglig fremgang med et tilrettelagt opplegg, så har man jo fremdeles mye å hente og ikke minst når de viser at de trives og har det bra.

(Spesialpedagog)

Assistenten forteller at det er positivt at man kan nyttiggjøre seg av det ordinære skolemiljøet og de modellene elevene kan få der og samtidig få komme inn på spesialskolen hvor han kanskje får senket skuldrene litt, og samtidig få en god mestringsfølelse. Hun sier videre:

Mestringsfølelsen er essensiell og det å ha følelsen av å bli regnet med blir viktig, blir den borte i ordinære skolemiljøet, må man begynne å revurdere.

(Assistent)

Læreren forteller at hele klassen har vel så mye nytte av å ha to elever med spesielle behov i klassen som for eleven selv. Hun sier videre:

Jeg tror det er viktig for eleven å få være sammen med en større mengde mennesker og at ting ikke hele tiden er nøyaktig tilrettelagt for akkurat dem.

(Lærer)

4.1.5 Annerledes? – hvem er jeg?

Skole 1

Spesialpedagogen forteller om at eleven har behov for å finne ut hvem han er. Dette fordi han selv ser at han jobber og jobber, men at han ikke får det til og trenger en del bekreftelse på om han gjør noe bra. Hun beskriver det slik:

Eleven min gjemmer seg bak ryggen min i gangene og trenger nok litt hjelp til å finne seg selv. Han går ofte rundt og sier "er jeg ikke flink?" Her har eleven behov for å få vite litt mer om seg selv "hvem er jeg?"

(Spesialpedagog)

Hun sier videre at dette er en stor anbefaling, men at man må ha med foreldrene på dette. Spesialpedagogen skulle gjerne fått lov til å snakke og jobbet enda mer med eleven på dette området. Hun forteller at det er viktig for eleven å få vite hvem han er slik at han kan få en forståelse av "hvem er jeg?" Videre blir det sagt at de har behov for å finne ut hvem de er, da eleven jobber og jobber og ser at han ikke får det til.

Skole 2

Assistenten på skole 2 snakker også litt om at dette er vanskelig å snakke med eleven om og at det er vanskelig å svare de andre elevene i klassen når de har spurt. Dette fordi det ikke har vært klarering hjemmefra om det er greit å snakke om det. Hun forteller videre at de nesten aldri snakker om det og hun vet ikke om de vet at de er så annerledes.

Det har egentlig vært et litt dilemma for oss når det har vært andre barn som har spurt hva som er med han. Vi har liksom ikke kunnet bruke navn på diagnosen fordi vi er redde for å si noe feil da.

(Assistent)

Assistenten sier videre:

Det er først for to år siden at eleven nevnte det hjemme at han var annerledes, og mor fortalte hva han hadde og sa "du har Down Syndrom" og da hadde han svart "nei takk, det vil jeg ikke ha". Så sann reagerte han på det da.

(Assistent)

4.2 Spesialskolen

Informantenes elever har begge en dag i uken inne på spesialskolen og jeg vil formidle noen av informantenes utsagn under ulike emner: *Inkludering, tilhørighet, samspill og vennskap, tilbudet på spesialskolen og veksling mellom skolene*. Som nevnt i begynnelsen av kapitlet har lærerne mindre innsikt i hvordan eleven fungerer sosialt og faglig på spesialskolen og vil kun presentere det jeg ser på som mest relevant for oppgavens besvarelse. Samarbeidet og informasjonsflyten mellom de som arbeider med elevene med en utviklingshemning vil belyses og drøftes i kapittel 5.

4.2.1 Inkludering

Skole 1

Spesialpedagogen forteller at de prøver å tilrettelegge for en del sosial samhandling. Hun beskriver ulike aktiviteter som, skidager, akedager, spille spill og at de generelt har mye fokus på det sosiale. Hun forteller at det er en gruppe som har vært sammen lenge hvor de har fokus på det sosiale. De elevene som er der er veldig forskjellige forteller hun, men de møter likesinnede på en annen måte. Hun forteller videre:

Det er lettere å lage et opplegg hvor man kan få med seg flere elever og få dem til å samarbeide med andre. Det er veldig sårbart i den ordinære skolen. Man får det til å fungere bedre på spesialskolen synes jeg.

(Spesialpedagog)

På spesialskolen arbeider de med norsk, leseforståelse, samling med nyheter, musikk, matte, IKT osv. Spesialpedagogen forteller at det er bedre tilrettelagt og tilpasset elevene, enn det de får til på den ordinære skolen. Hun synes det er bedre for eleven, fordi han har flere å spille på.

Assistenten forteller at elevgruppen på spesialskolen fungerer veldig bra og at det er godt samhold, selv om de er forskjellige. Han sier videre:

Det er en klasse der hvor det er mer akseptert at alle er forskjellige, selv om de ligger på ulikt nivå i de ulike fagene er det allikevel mer akseptert at man er forskjellig. Det er veldig fint for elevene å få samles her, jeg tror mange trives bedre på spesialskolen enn på ordinærskole. En annen fordel med å være på spesialskolen er at de har flere lekekamerater på sitt nivå, det er en litt lettere tone de i mellom.

(Assistent)

Skole 2

Spesialpedagogen forteller at de ikke jobber bevisst med sosial samhandling på spesialskolen fordi de har de timene de har og at dagen ikke er lenger enn den er. Men at de alltid jobber med hvordan de er mot hverandre og det å vente på tur, ikke snakke i munnen på hverandre og si hyggelige ting til hverandre. Det blir kanskje litt mindre tid til den bevisste jobbingen med leks pregede sosiale aktiviteter, men at det er sosial samhandling i timene. Hun forteller det slik:

Som for eksempel i formingstimen, så er det tre elever sammen med formingslærer og har det kjempe fint. Det er jo klart at det er en god mulighet for sosial samhandling – fordi de tre er jo sammen.

(Spesialpedagog)

Hun forteller videre at litt av målet med at han er inne er å bli kjent, få en nærere relasjon til andre elever som er på et tilnærmet likt ståsted og at foreldrenes ønske var at han skulle få venner. Hun sier videre at de er venner sånn som de er venner, men kanskje ikke helt som det foreldrene skulle ønske at det var.

4.2.2 Tilhørighet, samspill og vennskap

Skole 1

Spesialpedagogen forteller at eleven hennes har flere å spille på, han er mer blid og fornøyd og tuller mer og at det ikke alltid så lett å tulle med de voksne. Det blir ikke på det samme nivået. Hun mener at man ofte får venner blant likesinnede. Hun beskriver det slik:

Det er der de i større grad finner venner. Jeg opplever at de er mer sosiale på spesialskolen, de har jo flere å være sammen med og det blir en mer toveis kontakt. Det blir ikke den hjelperrollen “skal jeg hjelpe deg?” som man fort kan få blant elevene på en ordinær skole og som jeg ser mer av etter hvert som de har blitt eldre.

(Spesialpedagog)

Både spesialpedagogen og assistenten tror at eleven deres føler at han kan litt mer på spesialskolen. Han møter større variasjon hvor noen er svakere, andre elever er like gode og at det er elever som kan mer enn han. Spesialpedagogen forteller videre at han har en rolle hvor de andre elevene ser litt opp til han ikke bare på det faglige, men også på det sosiale. Hun beskriver det slik:

Så når de er på spesialskolen er det flere å forholde seg til og som de kan tulle og tøyse med og da har han det mye bedre. Han slapper av og behøver ikke å se på hvem som er best og flinkest.

(Spesialpedagog)

Assistenten forteller at han er den store som de andre vil være sammen med og på den vanlige skolen er han den de andre tar med fordi han går i klassen. I spesialklassen forteller han at eleven er et forbilde for de andre på godt og vondt og at han vokser på det. Han ser at han får til mer i spesialklassen faglig, men også sosialt. Han beskriver det nærmere:

På enkelte områder så har de ulik type kontakt med elevene på de ulike skolene. Det er en mer munter stemning på spesialskolen som gjør at det blir et større fellesskap i forhold til lek. På den vanlige skolen blir det ofte litt fort seriøst.

(Assistent)

Skole 2

Spesialpedagogen forteller at aktivitetene på spesialskolen er det som blir rammene rundt samspill og tilhørighet. Når de har friminutt og storefri hvor alle er rundt på samme område ute, forholder de seg til hverandre som en gruppe. Hun forteller det nærmere slik:

Det jeg har sett i løpet av det trekvart året eleven har gått på spesialskolen er at de sitter rundt et bord, og snakker og henvender seg til hverandre og de har litt felles humor liksom.

(Spesialpedag)

I andre sosiale sammenhenger henvender de seg til hverandre med navn og sier hei.

Spesialpedagogen forteller at det er en god ting og en start på noe. Hun sier mer om dette:

Det er jo noe med det hvilke forventninger man har til et nært og tett vennskap, for hva er egentlig et vennskap for disse barna. Har barna noen med hjem fra skolen og man har forventninger om at de kan gå på rommet å leke sammen, så går ikke alltid det like fint. Det er jo noe disse barna sliter med, som andre barn ikke gjør, da det kan stoppe mere opp.

(Spesialpedagog)

4.2.3 Tilbudet på spesialskolen

Skole 1

Spesialpedagogen og assistenten forteller at dagene på spesialskolen er gull verdt, de får mye mer sosial trening. Elevene får muligheten til å være sammen med flere i en gruppe. Han er god på detaljer og tegninger og er i en tilrettelagt formingsgruppe som han får mye utbytte av. Eleven selv har fortalt litt om hva han føler ved å være på spesialskolen, spesialpedagogen beskriver det slik:

Han forteller at han får slappet mere av, at dagen er mer rolig, han sier at dette er "leke dagen" hans.

(Spesialpedagog)

Assistenten forteller at musikken er godt tilrettelagt for eleven hans, da han ikke bidrar så mye i musikktimen på den vanlige skolen og svømming som er veldig viktig. Dette tilbudet har de ikke på den vanlige skolen.

Læreren forteller litt om det hun vet om tilbudet på spesialskolen:

Han får jo møtt andre som er litt mer på hans nivå og det er også andre type tilbud og aktiviteter som han får der. Undervisningen fungerer også sikkert på en helt annen måte og det er nok en helt annen oppfølging enn hva han får her. Det er uten tvil at han har behov for det tilbudet han får der.

(Lærer)

Læreren gir også uttrykk for at hun ikke vet så mye om hvordan eleven fungerer sosialt på spesialskolen, da hun ikke har fått så veldig mye informasjon.

Skole 2

Spesialpedagogen forteller at de får en del tilbud på spesialskolen som; musikkterapi, svømming, fysisk bevegelse til musikk, fysioterapi og logoped. Hun sier:

Spesialskolen har såpass mye fagfolk som er tilgjengelig for min elev når han er på spesialskolen. Det kan også være grunnen for at noen foreldre velger denne ordningen.

(Spesialpedagog)

Så det å ha denne muligheten for oss, er jo å vite at det er en back-up hvis den vanlige skolen blir en skole med for mye tilrettelegging for eleven utenfor klassen.

Kontaktlæreren vet ikke så mye om tilbudet eleven får på spesialskolen som eleven ikke får på den vanlige skolen. Hun tror spesialpedagogen legger opp undervisning på samme områder som på den vanlige skolen, men på et enklere nivå.

4.2.4 Veksling mellom skolene

Skole 1

Spesialpedagogen forteller at eleven er opptatt av at man følger et mønster. Mandag og tirsdag er vi på den vanlige skolen, onsdag og torsdag er vi på spesialskolen og tilbake på den vanlige skolen på fredag. Sånn er det og det er trygt og godt. Hun forteller at han ikke gir uttrykk for at noe skulle ha vært annerledes. Hun forteller videre:

Eleven gir uttrykk for at han gleder seg til å komme på spesialskolen og han ser fram til å komme dit, men han gir heller ikke uttrykk for at han heller vil gå på spesialskolen. Han er veldig rigid og foreldrene er veldig opptatt av at de skal gå på den skolen ut barnetrinnet og har nok bevisstgjort eleven min på det.

(Spesialpedagog)

Assistenten forteller at han har opplevd at eleven vil tilbake til spesialskolen og at han har vært ganske ærlig på det. Dette sier han kan være i perioder, for han har opplevd det motsatt også. Hun beskriver videre:

Jeg opplever eleven ganske positiv til å veksle mellom skolene, min elev foretrekker kanskje å være på spesialskolen mest, han føler seg ikke så tilsidesatt. De får anledning til å være litt mer i fred og leke sammen med andre. Så jeg vil tro at han setter mer pris på å være på spesialskolen.

(Assistent)

Assistenten forteller videre:

Jeg synes det er veldig bra med denne ordningen fordi de har muligheten for å gå på ordinær skole og samtidig få en dag på spesialskolen som er mer tilrettelagt.

(Assistent)

Læreren vet ikke så mye om dagene på spesialskolen, men hun har en opplevelse av at han trives på begge skolene:

Jeg opplever han som veldig fleksibel. Så lenge han har kjente folk rundt seg, så går det bra. Uten at jeg kan si det for sikkert, så tror jeg han trives veldig godt begge steder.

(Lærer)

Hun forteller videre at hun synes det er fint at eleven får i pose og sekk. Hun forteller nærmere:

Jeg tenker jo at hvis han skulle ha gått på den vanlige skolen fem ganger i uken, så tror jeg han hadde hatt en større følelse av nederlag, da han generelt er mye borte fra klassen sin her. Så at han får en dag i uken hvor han er sammen med andre og kanskje får hevdet seg litt mer og også kanskje i teoretiske fag og ikke bare i praktiske fag. Men så er jeg veldig glad for at han har fire dager her på den vanlige skolen. Det er viktig at han får følelsen av å høre hjemme et sted.

(Lærer)

Det kommer fram i intervjuet at læreren ikke har elevsamtalene og ikke foreldresamtalene, hun forteller at det er spesialpedagogen som har dette ansvaret. Hun synes at det er trist at det er sånn, men at det er slik det alltid har vært og at de har fortsatt med det. Hun har fått beskjed om at dette ikke er hennes ansvar.

Skole 2

Spesialpedagogen forteller at vekslingen mellom to skoler har gått veldig bra. Hun sier videre at han er klar over at han er på spesialskolen en fast dag i uken og kan spørre henne “når er det du kommer i morgen?” Han har ikke lurt på hvorfor han er på en annen skole en gang i uken. Hun beskriver det på denne måten:

Det er som det er og han har jo vært der en del fra før på andre arrangementer. Han kommer dit med bussen og er der den dagen. Jeg tenker at så sent opp i barneskolen gjør ikke en dag på en annen skole så stor forskjell, men hadde man begynt med det tidlig og hatt en dag eller to, så tenker jeg at man raskere ville ha falt litt ut av klassen på den vanlige skolen.

(Spesialpedagog)

Kontaktlæreren synes det er en god ordning å veksle mellom ordinær skole og spesialskole etter 4-5.klasse. Hun tenker at tilknytning til likesinnede blir viktig for eleven. Hun har ikke spurt eleven om hva han synes om å være på spesialskolen. Under intervjuet kommer det også fram at det ikke er hun som har elevsamtalene og foreldresamtalene for denne eleven.

5 Drøfting

Drøftingskapitlet tar utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene som ble presentert i kapittel 1.3. Disse vil som tidligere nevnt være til hjelp med å besvare den overordnede problemstillingen. Under hvert forskningsspørsmål har jeg valgt å ta med noen av undertemaene fra kapittel 4, presentasjon av funn. Der jeg har følt det hensiktsmessig har jeg benyttet meg av sitater fra informantene inn i drøftingen. I kapittel 5.2 vil jeg besvare problemstillingen på bakgrunn av de ulike funnene som er drøftet med utgangspunkt i forskningsspørsmålene.

Til å begynne med vil jeg presentere de igjen:

- Hvilken organisering av undervisning gir best rom for elevenes ulikheter og behov for fellesskapet?
- Hvilke erfaringer og kunnskap har informantene om elevens tilhørighet, samspill og vennskap?
- Hvilke forutsetninger må være tilstede for at eleven skal få et optimalt utbytte av å gå på ordinærskole?

5.1 Forskningsspørsmålene

5.1.1 Hvilken organisering av undervisning gir best rom for elevens behov og ulikheter?

Det ble sagt fra informantene fra *skole 1* at det er stor avstand mellom eleven og de andre elevene i klassen i fag som norsk, engelsk og matte. I de timene er eleven ikke sammen med klassen. Disse fagene utgjør en stor del av timeplanen i 6. klasse. Med andre ord er eleven store deler av skolehverdagen på et grupperom med en voksen. Funnene viser at eleven med en utviklingshemning sin opplæring i den ordinære skolen i liten grad ser ut til å være tilpasset elevens behov. Ordinær klassen der eleven går, har felles undervisning. Dette er undervisning som er tilpasset klassen, men som er et for høyt nivå for eleven med en utviklingshemning. Eleven har derfor ofte et tilbud utenfor klassefellesskapet, noe som kan virke ekskluderende for eleven med utviklingshemning. Tilbudet eleven får blir i denne sammenheng et utskillingstiltak, selv om tanken er at det skal være et spesielt tilrettelagt

tilbud for den enkelte (Dalen, 2013). Manglende tilrettelegging av tilpasset opplæring innenfor klassens rammer, synes å svekke den utviklingshemmede elevens tilhørighet og deltagelse i et felles læringsmiljø. Nes, Strømstad og Skogen (2004) skriver at man må ha faglig deltagelse hvor eleven lærer noe og utvikler seg for å få en opplevelse av å være inkludert og ha en følelse av tilhørighet i det faglige fellesskapet. Inkludering vil også si at man skal få være en del av fellesskapet som vil si aktiviteter, gruppearbeid, felles undervisning, friminutt og turer (Haug, 2004).

Slik jeg har tolket det, er eleven med i friminutt, sosiale arrangementer og på klasseseturer, men er med i få undervisningstimer sammen med klassen. Her ser det ut til at skolen blant annet møter på et av undervisningsmønster som kan hindre inkludering (Tetler, 2001 i Haug, 2004). Det vil si at eleven på denne skolen har en del enetimer, men at de prøver å tilrettelegge for at eleven kan være med på så mye han kan i sosiale sammenhenger som turer, fester og andre arrangementer på skolen. Det at eleven i mindre grad er delaktig i den daglige undervisningssituasjonen, kan påvirke inkludering og følelse av tilhørighet. Slik jeg ser det er ikke eleven fullt inkludert, men delvis integrert og delvis inkludert. Østrem (1998) i Haug (2004) påpeker dette i en eldre undersøkelse, ved at elever med spesielle behov som går på en ordinær skole ikke alltid er fullt inkludert. Han viser til at omlag 60 % av elevene med en utviklingshemming er i klassen mindre enn fem timer i uken. Slik jeg ser det, stemmer det i dette tilfellet, da eleven kun er med i de praktiske fagene. På den andre siden forteller læreren at de prøver å tilrettelegge når de ser at eleven har mulighet for å delta i de teoretiske fagene. Hun beskriver dette nærmere i et prosjekt de hadde om Europa, hvor hver gruppe i klassen skulle ha om et bestemt land. Der ble det tilrettelagt for at eleven fikk være med på en gruppe som hadde om et land eleven hadde et godt kjennskap til. Ut i fra mitt syn, ser jeg muligheten for å tilrettelegge gode prosjekter med samarbeid mellom elevene, slik at eleven kan få være deltagende og samtidig få vist hva han kan. Læreren sier selv at man kan ta hensyn til ulike erfaringer når man jobber i grupper. I dette tilfellet ser det ut til at prosjektarbeid og gruppearbeid er gode arbeidssituasjoner å benytte seg av i en undervisningssituasjon for at alle skal få muligheten for å kunne delta mest mulig i et inkluderende miljø.

På skole 2 har de vært opptatt av å være mye tilstede i klassen for at eleven skal føle en tilhørighet og for å bli regnet med som en del av fellesskapet. For å kunne oppnå dette forteller spesialpedagogen at man må være så mye tilstede så mye man kan. Informantene fortalte også at de jobber mye i grupper i klassen. De ser på det som en stor fordel og at det er

lettere å tilpasse for alle elever. De har lesegrupper, lekegrupper og mattegrupper. For å få dette til fortalte spesialpedagogen at det er viktig med et samarbeid med læreren for å få til en sammensetning som passer;

Det er viktig å tenke sammen med kontaktlærer om hvilke barn som kan passe sammen og tenke litt i forhold til hvor man ligger hen på et faglig ståsted. Kanskje først og fremst i forhold til skole. Det å nyttiggjøre seg klassen og elevgruppen er noe man har med seg hele tiden. Hva er det du kan spille på, hvilke elever kan du dra med deg som har en god måte å være på i forhold til mine elever?

Spesialpedagogen har vært sammen med alle elevene siden 1.klasse og virker å kjenne eleven og de andre elevene svært godt. Det ser ut til at hun vet hva som fungerer for å få alle til å føle en tilhørighet til klassen samt en tilpasset opplæring for eleven i ulike undervisningstimer. I Kunnskapsløftet (2006) sies det at tilpasset opplæring for den enkelte tilpasses ved bruk av varierende lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon i organiseringen av opplæringen. Spesialpedagogen har et tett samarbeid med læreren for klassen, hvor de klarer å legge til rette for at undervisningen blir tilpasset elevens behov i felles undervisning. Dette gjør de ved å benytte seg av at elevene jobber mye i grupper og ser hvilke elever som passer sammen på et faglig ståsted og hvilke elever som gir en god innflytelse på eleven. Tidemand-Andersen (2010) utdyper at modellering i en ordinær skoleklasse vil gi mange repetisjonsmuligheter, både språklige og atferdsmessig, som kan være med på å øke deres læring. Ved å sette sammen grupper hvor noen er på et tilnærmet likt nivå, hvor noen gir en god innflytelse og er gode rollemodeller, kan være en god måte å tilrettelegge opplæringen på. På denne måten får elevene bidratt til fellesskapet og kan få oppleve gleden av å mestre og nå sine mål sammen med andre (Kunnskapsløfte, 2006). Slik jeg ser det er det også viktig at en klasse er representert av et mangfold, hvor de elevene uten utviklingshemning også kan lære av de med en utviklingshemning. Jeg tror at man har mulighet for å lære av hverandre og at alle kan dra nytte av mangfoldet i en klasse. Ved at spesialpedagogen og kontaktlæreren snakker sammen om hvem som passer godt sammen er en ekstra god ressurs for hele klassen. Ved at spesialpedagogen og eleven med en utviklingshemning er en så stor del av klassen, kan være en fordel for alle elevene.

På den andre siden forteller spesialpedagogen at de har vært ute av matte og engelsk timene de to siste årene fordi eleven trenger mer konkrete og mer samtale for å kunne få et godt faglig utbytte. Håstein og Werner (2008) skriver at det nødvendigvis ikke er uheldig å få deler av sin undervisning utenfor klassefellesskapet hvis man mener at eleven får et bedre

tilfredsstillende utbytte enn hva eleven ville fått i klassen. Men det vil ikke si at det ikke kan innebære utfordringer for eleven. Når enkelte blir tatt ut av klassen, får eleven i mindre grad mulighet for å være sammen med de andre, hvor det blir vanskelig å vite hva de andre gjør og det blir færre muligheter for å bidra med noe til fellesskapet (Håstein og Werner, 2008).

Det viser seg at informantene fra begge skolene har best erfaring med å inkludere eleven i felles undervisning når elevene har prosjektarbeid eller jobber i grupper i ulike fag. På denne måten ser det ut til at lærerne klarer å tilpasse undervisningen for alle elevene. Dette ser ut til å være en god arbeidsmåte for å fremme læring samtidig som at alle er en del av fellesskapet. Skole 2 ser ut til å benytte seg mer av denne arbeidsformen enn skole 1. *Skole 1* ser ut til å ha utfordringer med å inkludere eleven i et faglig fellesskap, selv om det ble fortalt fra læreren at det er enklere å tilpasse undervisningen når man jobber i grupper.

Det er forståelig at man ikke til en hver tid kan jobbe i grupper, da det ikke alltid er anledning for det. Tilpasset undervisning handler om å bruke varierende lærestoff, arbeidsmåter og læremidler for å kunne oppnå tilpasset opplæring for at spesialundervisningen skal kunne bli en del av den ordinære undervisningen. Det handler med dette om søken etter å finne metoder som kan fungere, slik at eleven får anledning til å være mest mulig sammen med klassen, da de fleste elever ønsker å være sammen med sine jevnaldrende elever. Det er i samspill med andre som øker muligheten for læring og utvikling (Håstein og Werner, 2003).

5.1.2 Hvilke erfaringer og kunnskap har informantene om elevens tilhørighet, samspill og vennskap?

På *skole 1* er alle informantene overbevist om at eleven føler en tilhørighet i klassen. De forteller at tilhørigheten kommer fra tidlig alder og at det ville vært annerledes om han hadde kommet inn i klassen ved senere alder. Informantene fortalte at eleven har opplevd å ha venner fra klassen, men at det nå er kun en han forholder seg spesielt til.

Han er enten venn med han eller dypt uvenn med han. Når de da er venner er livet godt og når han ikke er venn med han, er livet ikke godt. Da forteller eleven at han er en fiasko og at han ikke har noen venner og at det ikke er noen som er glad i han.

Vennskap utarter seg som oftest med noen som er lik en selv og Kittelsaa (2011) skriver at avvisning kan innebære konsekvenser for utviklingen av sin egen identitet og selvbylde, noe som kommer tydelig fram i dette utsagnet. Eleven kan her ha en opplevelse av avvisning når

de er uvenner, som kan påvirke elevens selvbilde, da eleven ikke har flere elever han spesielt forholder seg til. Dette kan gi en tilbakemelding til eleven med en utviklingshemning om at han er annerledes.

Tetzchner (2013) skriver om “bortseleksjon” som vil si at barn velger bort de som er ulik seg selv, eller at man går bort fra et vennskap når det viser seg at man utvikler seg forskjellig. Ut i fra informantens utsagn kan det tyde på at vennskapet er på vei til å bryte, da de kanskje utvikler seg forskjellig. Eleven med en utviklingshemning ser ut til å bli påvirket i stor grad av dette, da han kaller seg selv for en fiasko og at han ikke har noen venner. Det påpekes at fellesskap i en ungdomsgruppe baseres på likhet og at man må være lik de andre for å bli akseptert i en gruppe. Dette kan være årsaken til at barn og unge med ulike funksjonsnedsettelse blir avvist fra jevnaldrende i ungdomsårene (Kittelsaa, 2011).

Assistenten forteller også om vennskap og tilhørighet på den ordinære skolen. Han tror eleven føler seg nederst på rangstigen og tilsidesatt av de andre og at eleven opplever at han ikke er først i køen. Kittelsaa (2011) skriver at det er mange tilfeller der utviklingshemmede vil komme til kort når det gjelder å bli valgt som venn, da de har utfordringer og manglende kunnskap om hvordan man knytter kontakt og vennskap. Assistenten utdyper at eleven har hatt venner, men at de faller mer og mer av jo eldre de blir. Kittelsaa (2011) beskriver dette som en bevisst bortvelging eller som en naturlig del av hverdagslivet, og at det kan være med på å påvirke eleven med en utviklingshemning sin identitet som utviklingshemmet.

Kittelsaa (2011) skriver videre at det kan være vanskelig å beskrive hva et vennskap er, men at det handler om nærhet og kontakt og at det er noe som beriker livet. Det sies at den sosiale kontakten faller bort i økende grad med alderen, noe som samsvarer med informantens utsagn. På bakgrunn av dette er det viktig å bruke god tid på sosial deltagelse, da barn med en utviklingshemning bruker lengre tid på å lære og forstå. Eleven på *skole 1* er i utgangspunktet lite i undervisningen sammen med resten av klassen som kan være med på å påvirke den sosiale deltagelsen for eleven. Når samværet endres med økende alder skriver Kittelsaa (2011) at det kan gi utslag i måten barn inkluderer eller ekskluderer hverandre på.

Læreren forteller at eleven blir veldig stolt hvis han blir spurt om å utføre ulike praktiske oppgaver som å hente melk, frukt, åpne vinduet osv. Han blir stolt når han kan få bidra sånn som alle de andre. Slik jeg ser det er det viktig for eleven å vise hva han kan og få anerkjennelse fra både lærere og medelever. En opplevelse av å mestre, vil påvirke elevens

selvoppfatning og en opplevelse av tilhørighet som vil si at jo mer man mestrer og mer anerkjennelse man får, vil øke selvtilliten hvor man vil få mer positive forventninger til seg selv (Tidemand-Andersen, 2010).

Informantene på skole 2 deler samme oppfatning om at eleven føler en tilhørighet og at eleven føler seg inkludert. De er mye til stede og har vært bevisst på det helt fra eleven begynte i 1. klasse. Videre blir det sagt at det er elever fra klassen som tar kontakt og at eleven selv er ganske utadvendt. Eleven er ikke like opptatt av å ha en bestevenn, men han tar lett kontakt med både voksne og barn. De forteller at han har en god og jevn utvikling sosialt og at eleven får tilbakemeldinger fra de andre elevene i klassen på hva som er akseptabelt og ikke;

De andre i klassen er veldig naturlig med han, det er ikke sånn at han får spesiell behandling av de andre. Er han irriterende får han beskjed om å holde opp. Alt er veldig naturlig og barn er jo veldig naturlige av seg.

Ut i fra det læreren her fortalte, ser det ut til at eleven får realistiske tilbakemeldinger fra sine medelever, noe Tidemand – Andersen (2010) skriver at er viktig for og ikke skape et forvrengt selvbilde. Hun skriver videre at “ Vi bygger opp vårt selvbilde og skaper vår identitet i samspill med andre” (s.147). På bakgrunn av dette er det da viktig at eleven med en utviklingshemning ikke bare blir “jattet” med, og hvor eleven ikke blir møtt med krav og grenser. Det er derimot viktig at det blir gitt respons på atferd som er tolerert og hva som ikke er tolerert, da det kan være med på å gi eleven et riktig selvbilde. Eleven vil jeg si får et realistisk perspektiv av seg selv, ved at eleven får tilbakemeldinger og at dette utvikles når man føler en tilhørighet hvor man trives med de som er rundt.

Alle informantene fra begge skolene fortalte at det var lettere å inkludere elevene da de var yngre, hvor det var mer tid til lek og det faglige var lettere å håndtere for eleven. Det ble fortalt fra informantene at det har blitt større avstand mellom eleven med utviklingshemning og de andre elevene både på det faglige og det sosiale plan etter hvert som de har blitt eldre. Dette har ført til flere enetimer fra 4.klasse. Håstein og Werner (2003) presiserer at de aller fleste ønsker å være sammen med jevnaldrende og at dette er avgjørende for læring og utvikling.

Barns samværslogikk endres på mellomtrinnet skriver Kittelsaa (2011), det vil si i 10 års alderen (4.klasse). Rundt denne alderen befinner eleven med utviklingshemning seg ofte på andre steder enn sine jevnaldrende og i økende grad jo eldre de blir. Dette samsvarer med det

informantene har formidlet som kan føre til at deler av den sosiale kontakten blir borte og at møtet med jevnaldrende blir mindre (ibid).

Informantene virker å være samstemte om at elevene med en utviklingshemning har flere medelever å spille på ved spesialskolen sammenlignet med ordinærskolen. Spesialpedagogen på skole 1 mener at man ofte får venner blant likesinnede;

Det er der de i større grad finner venner. Jeg opplever at de er mer sosiale på spesialskolen, de har flere å være sammen med og det blir en mer toveis kontakt. Det blir ikke den «hjelp» rollen “skal jeg hjelpe deg?” som man fort kan få blant elevene på en ordinær skole og som jeg ser mer av etter hvert som de har blitt eldre.

Meyer (2008) skriver om samvær mellom utviklingshemmede som enten utvidende eller begrensende for den sosial kapitalen. De fleste av oss deltar i flere nettverk og får tilgang på ulike sosiale ressurser. Hvis en person med utviklingshemning har et “intimt nettverk” og samtidig har andre nettverk, kan den utviklingshemmede ta med seg den sosiale kapitalen fra de andre nettverkene inn i det “intime” nettverket. Dette kan være med på å berike deres sosiale erfaringer (Meyer, 2008). De ordinære skolene der elevene går, kan ikke betegnes som et “intimt” nettverk. Et intimt nettverk utvikles der maktforholdene er mer jevnt fordelt, hvor de knytter seg til andre som er mer lik seg selv og holder avstand til de de ikke ønsker et fellesskap med. Spesialklassen på spesialskolen kan sees på som et “intimt” nettverk. Når de i tillegg har andre nettverk som den ordinære skolen, kan eleven med utviklingshemning få tilgang på sosial kapital som de kan bidra med i sitt “intime” nettverk. Dette kan sees opp mot assistentens utsagn om at hans elev er den som de andre vil være sammen med og hvor han blir et forbilde for de andre elevene. Den sosiale kapitalen han har tilegnet seg på ordinær skolen, kan han ha tatt med seg til spesialskolen hvor han får hevdet seg og vist ting han kan, da han ser at han mestrer mer i spesialklassen, både faglig og sosialt.

Det å få møte andre som er mer lik en selv tror jeg kan være av stor betydning for en elev med en utviklingshemning, da man er på et mer jevnt ståsted både faglig og sosialt. Tidemand-Andersen (2010) skriver at samvær med andre jevnaldrende med en utviklingshemning vil ha en større betydning etter hvert som de blir eldre, da man kan ha behov for å snakke om ting som man ikke vil snakke med foreldre om. Dette er spesielt utfordrende for unge med en utviklingshemning, da de ofte har foreldre eller andre nær personer tettere på seg gjennom oppveksten enn det andre unge har. På bakgrunn av dette vil vennskap med andre unge med en utviklingshemning ha en stor betydning for dem i denne perioden. Elevene fra begge

skolene har kontakt og er helt eller delvis sammen med de andre elevene på den ordinære skolen. Allikevel er det ikke sikkert at de føler at de kan fortelle eller dele deler av ting de undrer seg over. Kanskje er det lettere å snakke med andre utviklingshemmede som kjenner seg igjen i mye av det samme.

Annerledes – hvem er jeg?

Spesialpedagogen på *skole 1* gir uttrykk for at eleven har et behov for å finne ut hvem han er og å få hjelp til å forstå hvem han er. Eleven opplever å jobbe mye med ulike fag og han ser ut til å ha en opplevelse av å ikke mestre. Eleven trenger mye bekræftelse på om han gjør noe bra;

Eleven min gjemmer seg bak ryggen min i gangene og trenger nok litt hjelp til å finne seg selv. Han går ofte rundt og sier “er jeg ikke flink?” Her har eleven behov for å få vite litt mer om seg selv “hvem er jeg?”

Sæthre (2008) skriver at gode mestringsopplevelser gjør at man blir mer motivert for å klare og mestre nye arbeidsoppgaver. For elever med en utviklingshemning kan dette by på utfordringer, da de kan ha reduserte muligheter for å kunne oppnå mestring etter samfunnets ulike krav. Slik jeg ser det, har eleven mindre mulighet for å oppnå det samme som sine medelever på et faglig ståsted, som gjør at han kanskje skiller seg ut. Elevens opplevelse av å ikke mestre kommer tydeligere fram i skolen, da det blir mer synlig hvem som mestrer og hvem som ikke mestrer like godt. Dette blir spesielt tydelig i teoretiske fag på skolen. Som Sæthre (2008) skriver er det viktig at tilretteleggingen ikke blir for smal fordi det kan bli mer synlig hvem som mestrer og hvem som ikke mestrer. Det kan føre til at andre ser på en som annerledes eller at en selv ser på seg selv som annerledes. Ut i fra utsagnet tolker jeg det som at eleven ser på seg selv som litt annerledes ved at han kontinuerlig trenger bekræftelse på det han gjør i og utenfor undervisning.

Informantene på denne skolen har selv sagt at det blir for mange enetimer. Dette kan føre til en lav grad av mestringsopplevelse og en oppfattelse av at man er annerledes. Denne opplevelsen tror jeg mange elever med en utviklingshemning kjenner på og kanskje undrer de seg over hvorfor de blir tatt ut av undervisningstimene og ikke følger det samme undervisningsopplegget som resten av klassen. På grunnlag av dette kan mange som mottar spesialundervisning gjøre seg opp meninger om seg selv. Det kan være at de opplever seg ulike i forhold til andre og dermed føler at de er annerledes og at det er noe spesielt ved seg

selv (Håstein og Werner, 2003). Dette kan være grunnen til at eleven til stadighet har behov for oppmuntring og en bekreftelse på at han er bra nok, noe som kan påvirke elevens selvoppfatning.

Assistenten på skole 2 uttrykker at det er vanskelig å snakke med eleven om at han er “annerledes” og om elevens diagnose. Hun synes i tillegg at det har vært vanskelig å svare de andre elevene i klassen når de har spurt. Tidemand-Andersen (2010) skriver at det er av stor betydning for eleven å ha kunnskap om seg selv, da det handler om å forstå sin annerledeshet, fordi det kan gi dem en forståelse på hvorfor noen mestrer ting lett, mens de selv strever. Assistenten forteller at eleven selv har spurt om sin annerledeshet hjemme;

Det er først for to år siden at eleven nevnte det hjemme at han var annerledes, og mor fortalte hva han hadde og sa “du har Down Syndrom” og da hadde han svart “nei takk, det vil jeg ikke ha”.

Assistenten fortalte videre at det ikke har vært en avklaring hjemmefra om det er greit å snakke med eleven om hans diagnose på skolen, da de har vært bekymret for å si noe feil. Allikevel har eleven fått noen opplysninger om seg selv. Dette kan ha bidratt til å hjelpe eleven til å få en følelse av kontroll over eget liv og ha ord til å kunne beskrive seg selv. Som Tidemand-Andersen (2010) skriver har mange barn og unge forstått at det har vært noe annerledes med dem og at de er annerledes enn andre barn og unge på samme alder. Kanskje har de fått med seg deler av samtaler som omhandler dem, men at de ikke vet hva det er. På grunnlag av dette ser jeg utfordringene assistenten møter på, når det ikke er avklart om det er greit å snakke om det eller ikke, da det ligger et stort ansvar hos nærpersoener og andre voksne som tilbringer mye tid med barn og unge med en utviklingshemning. Ved å fortelle dem om at de er annerledes, kan gjøre det mindre farlig og man kan gjøre dem bevisste på de styrker og svakheter de besitter som kan være grunnleggende for eleven for å kunne ta gode valg. Skolen kan ikke gjøre så mye med dette, annet enn at de kan oppfordre foreldrene om tillatelse for å kunne snakke mer om dette på skolen. Det vil kunne gjøre det enklere for eleven å forstå hvorfor noen barn mestrer ting lettere enn hva han selv kanskje gjør på ulike områder. Å få eleven til å uttrykke tanker og følelser kan hjelpe eleven til å finne veien videre og gjøre livet bedre (Tidemand-Andersen, 2010).

Spesials skolen

Funnene fra intervjuene tilsier at spesials skolen legger vekt på variasjon og fellesskap. Spesials skolen klarer med dette å legge til rette for et læringsfellesskap som i stor grad klarer å imøtekomme elevenes behov. Likevel er det ikke sikkert at spesials skolen i stor nok grad mestrer å gi eleven med en utviklingshemning nok utfordringer med tanke på elevens behov og forutsetninger. En av spesialpedagogene fortalte at eleven beskriver dette som “leke dagen” hans. Da kan det enten se ut til at det er for høye krav på den ordinære skolen og for lave krav på spesials skolen. Allikevel opplever eleven å mestre på spesials skolen og det å oppleve mestring er viktig. Dette kan være med på å gi økt motivasjon (Sjøvik, 2002b). Ikke bare det å mestre er viktig, men også at man mestrer i påsyn av andre har mye å si (Sæthre, 2008). I og med at elevene har en del timer på grupperom på ordinær skolen, kan det være en fordel å ha en dag inne på spesials skolen. Dette fordi eleven får vist hva han kan, som kan være med på å øke mestring og motivasjon for læring. At eleven beskriver dagen som “leke dagen” hans, kan allikevel tyde på at det enten er for høye krav eller for lave krav på skolene. Jeg tenker at man bør finne en middelvei på begge skolene som forutsetter at tilretteleggingen av arbeidsoppgaver er så lett at eleven mestrer, men så vanskelig at eleven har noe å strekke seg etter.

På spesials skolen får elevene med en utviklingshemning møte andre elever som er på et mer tilnærmet likt ståsted faglig og sosialt. På *skole 2* ble det fortalt at eleven ikke er så opptatt av å ha en bestevenn på den ordinære skolen, men at han går inn i lek med et godt pågangsmot. Allikevel ser jeg det slik at det er viktig å ha venner som man kan være sammen med og på den måten vil man føle seg mindre ensom. Meyer (2008) skriver at ensomhet kan motvirkes når mennesker med en utviklingshemning danner et trygt og godt nettverk med andre mennesker med en utviklingshemning. På grunnlag av dette, er det kanskje hensiktsmessig for disse to elevene i dette prosjektet å få gå på spesials skolen en gang i uken. Her får de da muligheten til å danne seg vennskap med andre som er mer lik seg selv og som nevnt tidligere ser det ut til at begge elevene skal gå på spesials skolen etter barneskolen. Meyer (2008) skriver også at det å danne seg et “nettverk” med noen som er mer lik seg selv, kan gi trygghet og et økt selvbilde.

5.1.3 Hvilke forutsetninger må være tilstede for at eleven skal få et optimalt utbytte av å gå på ordinær skole?

På *skole 1* er spesialpedagogen usikker på om eleven får et fullt utbytte av å gå på den ordinære skolen, da eleven ikke er en like stor del av klassen som han var tidligere. Dette fordi det har blitt større avstand mellom eleven og de andre faglig og sosialt. Eleven har en dag inne på spesialskolen og spesialpedagogen tenker kanskje at det beste for eleven er å få to dager på spesialskolen det siste året på barneskolen. Foreldrene har et sterkt ønske om at han skal gå på ordinær skole lengst mulig for å kunne dra mest mulig nytte av det ordinære skolemiljøet og ønsker ikke eleven inn på spesialskolen på fulltid. Eleven ser heller ikke på seg selv som en elev som skal gå på spesialskolen hver dag, da han er bestemt på at han går på ordinær skole og at det er der han skal gå. Spesialpedagogen er bekymret for eleven og er usikker på hva som er til det beste. Morken (2012) skriver i sin bok at en vanlig klasse på en ordinær skole er den mest naturlige skolegangen for de fleste, men at det kan være aktuelt med andre organiseringsformer. Dette fordi elevene kan ha ulike behov og da må også løsningene kunne variere. På grunnlag av dette, ser jeg kanskje at det kan være hensiktsmessig å kunne dra nytte av å være på spesialskolen og samtidig kunne få gå på ordinær skole og dra nytte av det ordinære skolemiljøet der. På den andre siden ser jeg også at det kan være utfordrende, da eleven selv ønsker å gå på ordinær skole og at foreldrene ønsker dette. Hvem skal man ta hensyn til i et langsiktig perspektiv? Eleven og foreldrene? Eller hva spesialpedagogen synes blir det beste utfallet? Dette er et dilemma og vanskelig å svare på, da alle elever er ulike og det er vanskelig å vite hva som blir det beste utfallet for eleven. Kanskje kan eleven selv få bestemme hva han vil, da han har kjennskap til begge skolene og vet hvor han trives best.

Assistenten på *skole 1* fortalte at eleven forstår alt som blir sagt, men at de ikke rekker å gjøre alt det de skal gjøre. Han forteller at det de andre elevene bruker en halv time på, kan hans elev bruke en hel dag på og at man alltid vil henge etter og at det er derfor store deler av undervisningen foregår utenfor klassen. Dette samsvarer med det Håstein og Werner (2003) påpeker om at klassen kan gå raskere gjennom et emne som den enkelte trenger mer tid på. For noen elever kan det da være en god løsning å ikke være i klassefellesskapet hvor man da kan gi unike muligheter for å gi opplevelser og erfaringer eleven har behov for på et grupperom. Dette vil ikke si at det er greit at all undervisning foregår på et grupperom, da målet og intensjonen er at alle elever skal ha en mulighet for å tilhøre en klasse. Det blir sagt

fra alle informantene på denne skolen at eleven har en del timer på grupperom som tyder på at skolen møter på et undervisningsmønster som hindrer inkludering og tilhørighet som er at eleven blir undervist parallelt med klassen. Det vil si at undervisningen blir skilt fra de andre (Tetler, 2001 referert i Haug, 2004).

Læreren på denne skolen mener at det er viktig at eleven får ta del i det ordinære skolemiljøet og at han får gå på sin nærscole og få være en naturlig del av det ordinære skolemiljøet;

Denne eleven går på sin nærscole sammen med alle de andre barna i nabolaget, som jeg ser på som veldig viktig. Det er viktig å få gå på sin nærscole, selv om man ikke får deltatt i alle fag. Vi har jo mange forestillinger, aktivitetsdager og idrettsdager som jeg tenker at er veldig bra for han å få være med på. Det hadde vært trist for han å høre de andre nabobarna prate om dette og selv ikke kunne fått delta fordi han går på en annen skole.

Hovedregelen er at alle elever skal motta opplæring på sin nærscole, med mindre det er tilfeller der man ser at en elev kan få et bedre opplegg enn det som er mulig å legge til rette for på nærskolen (Kunnskapsdepartementet NOU 2010:7 *Mangfold og mestring*). Som nevnt tidligere er det fritt skolevalg i denne kommunen og spesialskolen har kun samarbeid med seks skoler. I dette tilfellet fikk eleven sin nærscole, da spesialskolen har et samarbeid med denne skolen. Bjørnsrud (2012) skriver at forutsetninger for en inkluderende skole innebærer sosial tilhørighet og nærhet til lokalsamfunnet. Dessverre er det ikke slik for alle elevene som er i samme situasjon, men spesialskolen prøver å legge til rette slik at de allikevel får den skolen som ligger nærmest med tanke på de skolene som er med i samarbeidet. I denne situasjonen hvor eleven er skrevet inn på spesialskolen, er det bra at eleven får gå på sin nærscole og dra nytte av det ordinære skolemiljøet i sitt nærmiljø.

Veksling mellom skolene

På *skole 1* er det litt delte meninger om vekslingen mellom skolene. Spesialpedagogen fortalte at eleven er opptatt av å følge et mønster, med det mener hun at eleven er vant med at han er på spesialskolen en dag i uken og at det er slik det er og det er det eleven er vant med. Hennes oppfatning er at eleven ikke foretrekker det ene framfor det andre.

På motsatt side uttrykte assistenten at eleven er positiv til å veksle mellom skolene, men at eleven foretrekker å være på spesialskolen, da eleven ikke føler seg så tilsidesatt. Han synes det er en god ordning, da det gir muligheten for å gå på ordinær skole og samtidig få en dag på spesialskolen som er et mer tilrettelagt tilbud.

Læreren vet ikke så mye om dagene på spesialskolen, men hun har en opplevelse av at eleven trives på begge skolene og hun synes det er positivt at eleven får i pose og sekk. Hun tenker at eleven hadde hatt en større følelse av nederlag hvis han skulle gått på den ordinære skolen fem ganger i uken, da han generelt er mye borte fra klassen sin. Hun stiller seg positiv til at eleven har en dag i uken hvor han er sammen med andre hvor han får hevdet seg mer i teoretiske og praktiske fag. Læreren viser her også litt usikkerhet i hvordan det fungerer på spesialskolen. Hun tenker at undervisningen foregår på en helt annen måte og at eleven får en helt annen oppfølging enn hva han får på den ordinære skolen.

Spesialpedagogen på *skole 2* forteller at vekslingen mellom skolene har gått veldig bra. Eleven er klar over at han går på spesialskolen en gang i uken, men han har ikke stilt spørsmål om hvorfor han har to skoler å forholde seg til. Eleven begynte ikke å ha en dag på spesialskolen før i 5.klasse og hun tror ikke det har gjort store endringer for tilhørigheten på den ordinære skolen. Læreren for klassen synes det er en god ordning å veksle mellom skolene. Hun tenker at tilknytning til noen som er mer lik seg selv blir viktig.

Ut i fra funnene viser lærerne fra begge skolene å ha lite kunnskap om spesialskolen og vet lite om hva som skjer der og hvordan undervisningsopplegget er tilrettelagt. De vet lite om den sosiale og faglige utviklingen og utbytte eleven får på spesialskolen. Det ser ut til at det er en svikt i systemet, da jeg ser på det som grunnleggende viktig at læreren for klassen vet hva det innebærer og hvilket tilbud eleven får der. Lærerne vet lite om hvordan eleven har det der og de snakker generelt lite med eleven om det. Det ser ut til å være et mindre godt samarbeid og kommunikasjon på dette området.

5.2 Svar på problemstilling

Hvordan kan tilhørighet og læringsutbyttet påvirkes for elever med lett grad av utviklingshemning i grunnskolen?

Elevene i dette forskningsprosjektet har to skoler å forholde seg til som vil si to helt ulike miljøer å knytte en tilhørighet til. På den *ordinære skolen* har elevene timer sammen med klassen og utenfor klassen i egne grupper eller en-til-en undervisning. Elevene har sin hoved tilhørighet på den ordinære skolen da det er der de tilbringer mesteparten av sin skolehverdag og elevene har mange voksne og barn og forholde seg til der. Det er der de hovedsak har sine relasjoner, da det er der de tilbringer mest tid. På *spesialskolen* har de felles undervisning i egen klasse og noen timer hver for seg. Ut i fra informantene trives de der og har også en tilhørighet der, hvor de har relasjoner til helt andre barn og voksne. Totalt blir det mye vekslinger for elevene med en utviklingshemning som kan være mindre heldig. De er sammen med noen på den ordinære skolen og sammen med andre på spesialskolen. Som følge av dette blir elevene utsatt for en del miljøskifte i løpet av en uke og har mange flere å forholde seg til enn hva barn uten en funksjonshemning har. Ut i fra informantenes utsagn tror de ikke at dette påvirker tilhørigheten i den ordinære skolen, noe jeg selv stiller meg kritisk til. Mange barn med en utviklingshemning trenger trygge omgivelser med struktur i hverdagen og kan ha vanskeligheter med hvordan de skal knytte vennskap. Når mange barn og unge med en utviklingshemning har denne utfordringen, er det kanskje ikke en fordel å ha to skoler å forholde seg til. Når elevene har så mange forskjellige komponenter i løpet av en skoleuke tror jeg det kan påvirke elevens tilhørighet til en viss grad. Kanskje har de vanskeligheter med å føle en tilhørighet på noen av stedene når de har to skoler å forholde seg til og vennskapene blir kanskje ikke bedre heller. Ofte kan barn og unge med en utviklingshemning danne vennskap som er mer på overflaten, da ser jeg det også ekstra utfordrende at elevene har to skoler å forholde seg til. Dette kan gjøre det mer utfordrende for elevene med en utviklingshemning.

Ut i fra funnene har ikke lærerne hovedansvaret for eleven på den ordinære skolen. De har ikke ansvaret for elevsamtalene eller foreldresamtalene. Elevene har i tillegg en del timer alene utenfor klassens fellesskap. Dette kan være med på å påvirke elevens tilhørighet til klassen. Elevene får i tillegg mindre mulighet til å opparbeide et forhold til kontaktlæreren, som er den viktigste læreren for de andre elevene i klassen. Elevene med en

utviklingshemning kan da raskt gjøre seg opp en mening om at man er annerledes og at man ikke er som en elev som man skulle ha vært, og tenke at det er noe helt spesielt ved seg selv. Dette kan være med på å påvirke elevens tilhørighet i den ordinære skolen og en opplevelse av at man er annerledes. Kanskje skaper dette en fortvilelse hos en elev med en utviklingshemning, et enda sterkere behov for å mestre på lik linje med alle andre og styrke opplevelsen av at man er “spesiell”.

Et annet viktig element som har kommet fram i funnene, er at lærerne på de ordinære skolene vet lite om spesialskolen eller hva som foregår der. De vet ikke veldig mye om hvordan eleven har det sosialt eller hvilket faglig utbytte eleven har av å gå der. Lærerne prater ikke så mye med eleven om spesialskolen og jeg har en oppfatning av at lærerne generelt kommuniserer lite med elevene med en utviklingshemning i løpet av en skoleuke. Lærernes begrunnelse er at de har så mange elever i klassen og at elevene med en utviklingshemning har så mange voksne på seg, derfor ønsker lærerne å ha fokus på de andre elevene i klassen. Slik jeg tolker det, ser det ut til at det er en mindre god kommunikasjon mellom lærerne og spesialpedagogene på dette området. Det hadde antageligvis vært en fordel at lærerne hadde visst litt mer om hva som foregår rundt eleven. Det at de vet såpass lite, kan gjøre noe med elevenes tilhørighet til klassen på den ordinære skolen. Jeg tolker det som om at elevene går på den ordinære skolen, men at de er litt utenfor det hele.

På *skole 1* ble det fortalt fra en informant at eleven beskriver dagen på spesialskolen som “leke dagen” hans. Kanskje stilles det for høye krav på den ordinære skolen og kanskje for lave krav på spesialskolen. I et spesialpedagogisk arbeid vil det være mer hensiktsmessig å ha fokus på det elevene lykkes med, enn det de opplever å komme til kort med. For å kunne oppnå dette må man legge til rette oppgaver som er så lette at de klarer å mestre, men som ikke er for lette til at elevene ikke har noe å strekke seg etter (Sjøvik, 2002b). Dette handler om å finne en middelvei for å hjelpe eleven til å oppleve mestring som kan bidra å styrke elevens selvbilde og høyne statusen blant andre barn. Hvis kravene er for høye på den ordinære skolen kan det tyde på mangel av et tilrettelagt opplegg som gjør at eleven ikke opplever å mestre. At eleven ser på spesialskolen som “leke dagen” hans kan være et tegn på at eleven føler mer mestring der, men kan tyde på at kravene kanskje er for lave.

På de ordinære skolene ser man fra funnene at deler av undervisningen foregår utenfor klassens fellesskap. Dette kan tyde på at eleven er integrert i et vanlig klassemiljø, men at det er mangel på inkludering, da undervisningen til en viss grad foregår utenfor klassen i egne

grupperom som samsvarer med det Haug (2004) skriver- at det er mange elever med spesielle behov som går i vanlig klasse, men at det fortsatt er mange som blir tatt ut av undervisningen og får et eget opplegg. Det vil si at man prøver å integrere eleven fysisk, men at inkludering i liten grad er oppnådd for elevene med spesielle behov.

Selv om elevene jeg har fokusert på i dette prosjektet har rett på spesialundervisning, vil det ikke si at den skal foregå et annet sted enn der hvor resten av klassen befinner seg.

Inkludering handler om at hele systemet rundt må tilpasses hele den menneskelige variasjon og ikke bare deler av den (Sigstad, 2011). Det vil si at spesialundervisningen også må bli en naturlig del av den vanlige undervisningen (Dalen, 2006). Ved å benytte seg av gruppearbeid og prosjektarbeid så langt det lar seg gjøre, ser det ut til at de kan få spesialundervisningen til å bli en del av den ordinære undervisningen. For å få dette til krever det et samarbeid mellom lærer og spesialpedagog. På *skole 2*, ser det ut til at spesialpedagog og lærer har et godt samarbeid og et felles mål om at alle skal være en del av fellesskapet i den ordinære skolen. De snakker sammen om hvem som passer best sammen - hvilke elever som ligger på samme nivå faglig og hvilke elever som kan være gode rollemodeller for eleven. På *skole 1* ser dette ut til å være noe utfordrende, men dette kan ha noe med hvilke forutsetninger eleven har for å kunne fungere i undervisning sammen med andre og at eleven har behov for å få sin undervisning en-til-en, da det kan gi en gylden mulighet for å lære noe som eleven kanskje ikke ville oppnådd i felles undervisning. Mange elever kan få utbytte av å jobbe i mindre grupper skriver Nes, Strømstad og Skogen (2004). Men hvis man har store deler av sin undervisning i mindre grupper eller alene på grupperom, kan man spørre seg om eleven er inkludert i fellesskapet, da man har et sterkt ønske om en inkluderingsideologi. Det vil si at alle barn skal ha muligheten til å være på samme arena som alle andre barn.

5.3 Konklusjon

Som det er redegjort under hvert forskningsspørsmål, ser jeg at det er flere elementer som kan være med på å påvirke tilhørighet og læringsutbytte for elever med lett grad av utviklingshemning i grunnskolen. Allikevel vil jeg ikke trekke for bastante slutninger, da de nevnte elementene kan variere i større og mindre grad fra skole til skole og elev til elev, noe også denne forskningen har vist for *skole 1* og *skole 2*. For at jeg skulle ha tilegnet meg enda mer og fått oppklart ting jeg har lurt på, kunne det har vært hensiktsmessig å intervjuet de samme informantene en gang til. Dette skulle jeg gjerne hatt tid til, men etter det omfanget og den disposisjonen jeg hadde til rådighet, hadde jeg ikke anledning til det.

Lærerne presiserer at eleven ikke deltar i alle fag sammen med resten av klassen. Da kan man spørre seg om man er en del av det ordinære skolemiljøet. Inkluderingsideologien handler om et ønske om å belyse og vise at alles tilhørighet er en selvfølge og at elever skal oppleve et inkluderende miljø, der hvor en hver får sjansen til å lykkes (Sosialdepartementet St.meld.40, 2002-2003). Det vil si at spesialundervisningen også må bli en del av den vanlige undervisningen (Dalen, 2006). Det kan se ut til at *skole 1* har noen utfordringer med å tilrettelegge for undervisning da eleven har en del enetimer. Dette kan være med å påvirke elevens tilhørighet ved at eleven får vært mindre sammen med klassen og færre muligheter for å ta del i klassens fellesskap. Kanskje er det nødvendig for eleven å ha ro rundt seg, kanskje forstår han ikke alt som blir sagt i en vanlig undervisningssituasjon og kanskje trenger han mer samtale i undervisningen. Læreren fra *skole 1* forteller at eleven av og til sitter sammen med klassen og jobber med sitt. Dette gjelder spesielt i arbeidsplantimer hvor de gjør lekser. Hun forteller at det ikke er så synlig at han holder på med noe helt eget, fordi det er tilfeldig hvilket fag eleven velger å jobbe med. Ut i fra det læreren her sier, ser det ut til at eleven til en viss grad klarer å jobbe selvstendig og at tilpasset opplæring i felles undervisning ikke ser ut til å være helt umulig. Har dette noe å gjøre med det assistenten fortalte om, at eleven kanskje selv synes det er flaut å jobbe i 3.klasse bøker når resten av klassen jobber i 6.klasse bøker og at eleven selv kjenner på dette? Men for å være en del av det ordinære skolemiljøet, må man også ta del i det slik jeg ser det, og det krever innsikt i elever med spesielle behov sine opplæringsbehov for å kunne tilby en tilpasset opplæring (Dalen, 2013).

Spesialpedagogen på *skole 2* forteller at det ligger mange forutsetninger til rette for at det burde gå fint for en elev å tilhøre et ordinært skolemiljø og å gå på ordinær skole. Hun sier at

eleven har glede og utbytte av det og at foreldrene har et ønske om at deres barn skal kunne tilhøre det ordinære skolemiljøet så lenge de har muligheten for det. Spesialpedagogen forteller at når en elev klarer å dra nytte av en atferd som er akseptert og at det i tillegg viser seg at eleven har en faglig framgang med et tilrettelagt opplegg, så har eleven mye å hente. I tillegg forteller hun at eleven trives og har det bra.

Et annet element som kan være med å påvirke elevens tilhørighet, er at elevene fra *skole 1* og *skole 2* har to skoler å forholde seg til. Det vil si at eleven har to miljøer og mange mennesker å forholde seg til som kan være uheldig. På den andre siden kan det være hensiktsmessig at elevene får denne muligheten av å ha en dag på spesialskolen, da de kan få muligheten til å hevde seg i teoretiske fag hvor de ser at de får til noe i et fellesskap med medelevene på spesialskolen. Grunnlaget for dette kan være at hverdagen er mer tilpasset elevene og deres forutsetninger. På denne måten kan de oppleve å mestre i større grad som kan øke motivasjonen for ønsket læring og gi et økt selvbilde. På den andre siden fortalte spesialpedagogen fra *skole 1* at eleven gav uttrykk for at dagen inne på spesialskolen var “leke dagen” hans, dette kan tyde på at eleven har et mer avslappet forhold der, men kan også tyde på at undervisningen er for “lett” som kan påvirke motivasjonen for å lære mer.

Det kan virke negativt inn på eleven når eleven også har ordinær skolen å forholde seg til. Dette fordi elevene får helt andre standarder å forholde seg til enn hva som er rådende på spesialskolen som kan påvirke selvbilde, dette fordi man sammenligner seg med andre som er rundt. Grunnen for at jeg tror selvbilde kan bli påvirket er fordi de ser de mestrer på spesialskolen, men at de mestrer mindre godt på ordinær skolen. Selvbildet kan bli påvirket etter som hvilket miljø de er plassert inn i, som kan påvirke elevenes tilhørighet og læringsutbytte. Jeg vil presisere at det er viktig å finne den rette balansegangen mellom ordinærskolen og spesialskolen, men også ulik organisering av undervisning uten at dette skal påvirke elevens tilhørighet og læringsutbytte i feil retning.

Et annet funn jeg har merket meg er at det er en mindre god kommunikasjon mellom spesialpedagogene og lærerne, da det kom fram fra begge lærerne at de vet lite om hva elevene gjør, lærer eller hvordan de trives på spesialskolen. Dette kan påvirke elevenes tilhørighet til klassen på den ordinære skolen, ved at elevene kan oppleve at spesialpedagogen er læreren til denne eleven og at kontaktlæreren er de andre elevenes lærer. Dette kan føre til at eleven også ser på seg selv som annerledes og at man ikke er som en elev som alle andre elever. Slik jeg ser det, ville et bedre samarbeid mellom læreren og spesialpedagogen bedret

elevens tilhørighet til klassen. I tillegg ville tilhørigheten også blitt bedret for eleven med en utviklingshemning hvis læreren for klassen også hadde vært hans lærer i felles undervisning med støtte fra spesialpedagogen.

Helt til slutt vil jeg si at ordinær klassen der eleven tilbringer mesteparten av skoleuken, er det viktigste stede for eleven å oppleve et inkluderende miljø og oppleve en tilhørighet. Det er her undervisningen foregår og det som skjer der, er det som avgjør om skolen er inkluderende eller ikke. Det er i klassen alt foregår og det er der man får tilbakemeldinger på seg selv og det er der man har størst mulighet for å utvikler relasjoner og vennskap. Dette har betydning for utvikling både sosialt og faglig. Å oppleve tilhørighet er grunnleggende for å kunne føle seg som en del av et fellesskap. For at man skal kunne føle en tilhørighet er det viktig at alle får ta del i det faglige og sosiale sammen med andre og ikke bare være en observatør som står på sidelinjen. Opplever man en faglig og sosial tilhørighet får man ofte et sterkere læringsutbytte og et økt selvbilde. Et inkluderende læringsfellesskap skal styrke elevens utvikling av et positivt selvbilde. Dette kan by på utfordringer for alle lærere, men alle elever bør få opplevelsen av å bli akseptert for den man er og å få oppleve at en greier seg både sosialt og faglig i klassen sammen med andre. Det er sammen med andre man utvikler seg og lærer.

5.3.1 Forslag til videre forskning

For videre forskning ville det ha vært interessant å intervju elevene selv. Ved å intervju elevene selv kunne man fått innblikk i deres erfaringer og egen oppfatning av å ha to skoler å forholde seg til. Man kunne fått mer innblikk i deres opplevelse av tilhørighet og hvordan de selv erfarer å ha deler av sin undervisning parallelt med klassen og hvordan det kan påvirke deres kontakt med de andre elevene. Ved å intervju elevene, kunne jeg også fått innblikk i hvordan de selv erfarer å ha to skoler å forholde seg – hva de opplever som bra og hva de opplever som mindre bra.

Det kunne også vært interessant å kombinere intervju med elevene samt egen observasjon for å kunne danne et mer helhetlig bilde. Det er ikke noe som er mer troverdig enn å høre med elevene selv om hvilken oppfatning de har av sin egen hverdag.

Det kunne også vært interessant å intervju foreldre som har sine barn både på ordinær skole og spesialskolen. Det hadde vært spennende å få innsikt i hva foreldrene tenker om en delt skolehverdag og hvordan de tror deres barn har det i den ordinære skolen og spesialskolen.

5.3.2 Avsluttende kommentar

Det å være plassert i en gruppe og det å føle seg inkludert er to forskjellige ting. Vi har alle opplevd å føle oss utenfor, selv om man har en rett til å være en del av gruppen. Dersom en elev har opplevelse av liten eller ingen tilhørighet til klassen, har ikke inkludering fungert eller kanskje ikke eksistert etter hensikten. Min oppfatning er at inkludering i skolen er best definert ved at man føler en tilhørighet i en gruppe både sosialt og faglig. Det å føle tilhørighet og det å ha venner kan være et viktig grunnlag for å oppnå gode læringssituasjoner for alle elever.

Litteraturliste

- Allen, K.E. og Schwartz, I.S. (2001). The Exceptional Child: Inclusion in early childhood. Albany, NY : Delmar
- Befring, E. (2012): Skolen for barnas beste. Kvalitetesvilkår for oppvekst, læring og utvikling. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2010). Oppvekst og læring for et verdig liv. I J, Buli-Holmberg & S, Nilsen (Red.) Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov (s. 34-49). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørnsrud, H. (2012): Tidlig innsats for en inkluderende skole- om tilhørighet og læring med mening. I Bjørnsrud, H., Nilsen, S. (Red): Tidlig innsats. Bedre læring for alle? (s. 38-48) Oslo: Cappelen Damm AS.
- Brinkmann, S., Tanggaard, L (2012): Intervjuet. Samtalen som forskningsmetode. I Brinkmann, S., Tanggaard, L. (Red): Kvalitative metoder. Emperi og Teoriutvikling. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bultmann, R. (2001): Er forutsetningsløs eksegeese mulig? I Lægreid, S. og Skogen, T. (Red.) Hermeneutisk lesebok (s.107 – 114). Oslo: Spratacus forlag.
- Dalland, O. (2007): Metode og oppgaveskriving for studenter. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dalen, M. (2006): Så langt det er mulig og faglig forsvarlig. Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dalen, M. (2011): Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2013): Spesialundervisning – Til elevens beste? Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Fay, B. (1996): Contemporary Philosophy of Soscial Science. Oxford: Blackwell publishing.

- Grøsvik, K. (2008): Diagnostisering av utviklingshemning hos barn. I Eknes, J., Bakken, T., Løkke, J., A., Mæhle, I. (Red): Utredning og diagnostisering. Utviklingshemning, psykiske lidelser og atferdsvansker (s. 17-34). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ghuri, P., Grønhaug, K. (2010): Research methods in business studies. 4th ed. Financial Times Prentice Hall.
- Gresham, F.M., Van, M.B. og Cook, C.R. (2006): Social skills training for teaching replacement behaviours: Remediating acquisition deficits in at-risk students. Behavioural Disorders. 31, 4. s.363-377.
- Haug, P. (2004): Hva forskningen forteller om integrering og inkludering i skolen. I Tøssebro, J. (red.) Integrering och inkludering (s.169-192). Sverige: Studentlitteratur.
- Hjarldemaal, F. (2002): Vitenskapsteori. I Kleven. T.A. (red): Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering (s.28-60). Oslo: Unipub forlag og forfatteren.
- Henricsson, L., Rydell, A.M. (2006): Children with Behaviour Problems: The influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance agro the first six years of school. Infant and Child Development. 15, 4. s. 347-366.
- Håstein, H. og Werner, S. (2008): Spesialpedagogikk i en inkluderende skole. I Befring, E. og Tangen, R. (Red). Spesialpedagogikk (s. 477-508). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Håstein, H. og Werner, S. (2003): Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Johnsen, G. (2006): Intervjuet. I Fugleseth, K. Og Skogen, K. (Red). Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk; Design og metoder. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kittelsaa, A, M. (2011): Vanlig eller utviklingshemmet? Selvforståelse og andres forståelser. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS

- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2010): Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009): Interview – Introduksjon til et håndverk. København: Hans Reitzel
- Kvale, S. (1997): Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Notam Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet (2010) *Mangfold og mestring* NOU 2010:7. Oslo: GAN Grafisk AS.
- Kunnskapsløfte (2006): Mål og innhold i grunnskolen. PEDLEX Norsk Skoleinformasjon
- Langdridge, D. (2006): Psykologisk forskningsmetode; en innføring i kvalitative og kvantitative tilnærminger. Trondheim: Tapir
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Det kongelige kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo.
- Meyer, J. (2008): Mennesker med utviklingshemning og sosial kapital. I Bjørnrå, T., Guneriussen, W., Sommersbakk, V. (Red): Utviklingshemning, autonomi og avhengighet (s.58-69). Oslo: Universitetsforlaget.
- Morken, I. (2012): Normalitet og avvik. Spesial pedagogiske utfordringer – en innføring. Oslo: Cappelen Damm. AS.
- Nes, K., Strømstad, M. og Skogen, K. (2004): En spørreundersøkelse om inkludering i skolen. Høgskolen i Hedemark rapport nr. 3 – 2004. Norges forskningsråd Trykkeri: Allkopi
- Norsk Forbund for Utviklingshemmede. <http://www.nfunorge.org/no/Om-utviklingshemning/> (Hentet 08.06.13)
- NESH. (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Ogden, T. (2009): Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Oslo: Gyldendal
- Opdal, L.R., og Rognhaug, B. (2008): Utviklingshemning – mangfold og læring. I Befring, E. og Tangen, R. (Red). Spesialpedagogikk (s.299-322). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Opplæringsloven. (1998): Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.
<http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html#1-1> (Hentet 06.02.13).
- Postholm, M (2010) “ kvalitativ metode” En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. 2.utgave 2010 Universitetsforlaget. Oslo
- Rognhaug, B. og Gomnæs, U. (2008): Utviklingshemning – mangfold og lærehemning. I Befring, E. og Tangen, R. (Red). Spesiapedagogikk (s.299-322). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Ryen, A. (2002): Det kvalitative intervjuet. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS
- Sigstad, H.M. (2011) Flink nok til å bli inkludert? VÅRT LAND – august 2011
- Sjøvik, P. (2002a): Funksjonshemninger hos barn i førskolealderen. I Sjøvik, P. (Red). En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen (s.142-164). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sjøvik, P. (2002b): En barnehage for alle med mangfold som resurs. I Sjøvik, P. (Red). En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen (s.33-51). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.,M og Skaalvik, S. (2005): Skolen som læringsarena; selvoppfatning, motivasjon og læring. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sosial og helsedepartementet. (2001). *Fra bruker til borger. En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. NOU 2001:22. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Sosialdepartementet. (2003). *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. St.meld.nr.40. (2002-2003): *Strategier, mål og tiltak i politikken for personer med nedsatt funksjonsevne*.
- Sæthre, J. (2008): Læring og livskvalitet : rammer og muligheter for elever med utviklingshemming i videregående skole. Bergen: Fagbokforlaget
- Tagaard, T. (2003): Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode. Bergen: Fagbokforlag

- Tetzchner, S. (2013): Utviklingspsykologi. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tidemand-Andersen, C. (2010): Er jeg ungdom eller har jeg Downs syndrom? Erfaringer fra en samtalegruppe. Oslo: Skaug forlag.
- UNESCO (1994): *The Salamanca Statement and Framework for Actions on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003) *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* NOU 2003:16. Oslo: GAN Grafisk AS.
- Wendelborg, C. og Ytterhus, B. (2009). Sosialt samvær og deltakelse med jevnaldrende i oppveksten: barn med funksjonsnedsettelse i Norge. I Tøssebro, J. (Red). *Funksjonshemming: Politikk, hverdagsliv og arbeidsliv* (s. 165-178). Oslo: Universitetsforlaget.
- Wormnæs, O. (2005): Om forståelse, tolkning og hermeneutikk, (s. 229-248) *Blandingskompendium/vitenskapsteori og forskningsmetode 2012*. Fremstilt av Universitetet i Oslo.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Arbeidstittel

Inkludering i skolen av elever med med lett grad av utviklingshemning. En kvalitativ intervjuundersøkelse av spesialpedagoger, lærere og assistenter i spesialpedagogisk arbeid med elever med lett grad av utviklingshemning i ordinær skole og spesialscole.

Informasjon om prosjektet:

- Kort presentasjon av meg og prosjektet.
- Informere om konfidensialitet, anonymisering og rett til å trekke seg.
- Hva som skal skje med opptak og datamateriale.
- Informere om at de ikke skal omtale tredjepersoner (navn eller andre opplysninger)
- Spørsmål før vi starter?

Bakgrunn

- Hvor lenge har du jobbet i klassen?
- Kan du kort beskrive elevgruppen i den ordinære klassen?
- Kan du kort beskrive elevgruppen i spesialklassen?
- Hvem er med den dagen eleven er på spesialscole?

1. Tilrettelegger du for å inkludere eleven sosialt?

- Kan du gi noen eksempler?
- Er det utfordringer med å tilrettelegge for sosial samhandling?
- Hvordan løses utfordringene?
- På hvilken måte tror du at eleven opplever et inkluderende miljø?
- Kan du utdype det nærmere/ komme med eksempler?

2. Kan du fortelle om hva som ligger til grunn for at eleven går på spesialskolen en gang i uken?

- Kan du fortelle om hva som er bra med denne ordningen?
- Er det noen utfordringer?
- Kan du utdype utfordringene?
- Hva slags tilbud får eleven i spesialklassen som han/hun ikke kan få på den ordinære skolen?
- Er det et tilbud eleven kunne fått på den ordinære skolen?
- Hva kunne vært gjort annerledes, hvis du kunne bestemme?

3. Hvordan fungerer eleven sosialt på ordinær skolen?

- Er det tilrettelagt for sosial samhandling mellom elevene i den ordinære klassen?
- Hvilken rolle har eleven der?
- Hvordan motiveres de andre elevene til å inkludere eleven sosialt?
- Hvor mye kontakt tar eleven med de andre elevene på skolen?
- Ser du spontan samhandling mellom eleven og de andre elevene i den ordinære klassen?
- I hvilke situasjoner, kan du gi eksempler?

4. Hvordan fungerer eleven sosialt i spesialklassen?

- Er det tilrettelagt for sosial samhandling mellom elevene i spesialklassen?
- Hvordan fungerer det?
- Hvordan fungerer eleven sosialt i spesialklassen?
- Hvor mye kontakt tar eleven med de elevene?
- Skjer det spontan samhandling mellom eleven og de andre elevene i spesialklassen?
- Kan du gi eksempler?
- Hvilken rolle har eleven der?
- Har de elevene som møtes i spesialklassen en annen type kontakt enn kontakten eleven har med elevene på den vanlige skolen?

- Hva kan være grunnen til det?

5. Er det en forskjell i kontakten med elevene på den vanlige skolen og i spesialklassen?

- Kan du utdype dette?
- Er kontakten like god/dårlig?
- Hva tror du grunnen kan være til det?
- Har eleven ulike roller på de ulike skolene?
- Kan du gi eksempler?

Oppsummering

- Er det noe annet du føler du ikke har fått sagt i løpet av intervjuet som du gjerne vil føye til?
- Er det noe du ønsker å spørre om?

Avslutning

- Tusen takk for at du ville stille opp på intervju!

Vedlegg 2: Informasjon til ansatte

Informasjon til ansatte i skoler og forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:

“Inkludering i skolen for barn med særskilte behov”

Jeg er student ved mastergradsstudiet ”Spesialpedagogikk med fordypning i utviklingshemning” ved Universitetet i Oslo. Prosjektet mitt er godkjent av NSD og Miriam Skjørten som er min veileder.

Jeg ønsker å belyse skolens arbeid med inkludering og ønsker å se nærmere på sosialkompetanse og tilhørighet på inne og ute-skolen med tanke på elever med særskilt behov ved to skoler på østlandsområde. Undersøkelsen innebærer intervju av kontaktlærer, spesialpedagog og assistent for eleven.

Alle opplysninger vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Enkeltpersoner kan ikke gjenkjennes. For å sikre at alt som blir sagt kommer med, vil intervjuene bli tatt opp på lydbånd. Intervjuene vil deretter bli overført til tekst og alle personlige opplysninger utelates i tekstdokumentene. Lydopptak blir slettet når prosjektet er ferdig, innen 31.05.13. Dersom du ønsker å trekke tilbake tillatelsen til å delta i prosjektet, kan du gjøre det uten noen form for begrunnelse, og alle data vil umiddelbart bli slettet.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Dersom du vil delta i mitt forskningsarbeid, ber jeg om at du undertegner en samtykkeerklæring og leverer den til meg ved start eller slutt av intervjuet.

På forhånd takk.

Vennlig hilsen

Kristin Solem

Student ved Universitetet i Oslo

Kontakt informasjon:

Kristin Solem

Tlf: 47286877

Mailadresse: solemkristin@gmail.com

Veileder ved Universitetet i Oslo, Miriam Skjørten: Tlf: 92834910

E – post: miriam.skjorten@oslo.online.no

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring for ansatte

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet ”Inkludering i skolen for barn med særskilte behov” og ønsker å stille på intervju.

Jeg er kjent med at opplysningene som innhentes i intervjuet, behandles konfidensielt og anonymiseres. Når oppgaven er ferdig 31.05.2013 vil lydopptakene være slettet.

Jeg er inneforstått med at deltagelse i undersøkelsen er basert på frivillighet, og at jeg når som helst har anledning til å trekke mitt samtykke tilbake uten noen form for begrunnelse.

Dato/ signatur Telefonnummer

Vedlegg 4: Informasjon til foreldre

Informasjon til foreldre og forespørsel om tillatelse i forskningsprosjektet:

Jeg er student ved Universitetet i Oslo og tar en mastergrad i spesialpedagogikk med fordypning i utviklingshemning. Som mastergradsstudent skal jeg gjennomføre et forskningsprosjekt.

Jeg ønsker å se nærmere på hvordan skolen arbeider med inkludering i skolen hvor jeg vil se nærmere på tilhørighet og sosialkompetanse på inne og ute skolen. Jeg ønsker å gjøre dette gjennom en undersøkelse av opplegget rundt elever med en lett grad av utviklingshemning på et par skoler som ligger på østlandet. Undersøkelsen innebærer intervju av spesialpedagog, lærer og assistent for hver elev. Dette ønsker jeg å gjøre i februar og mars

Følgende vil skje:

- Alle opplysninger vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt.
- Enkelpersoner kan ikke gjenkjennes.
- For å sikre at alt som blir sagt kommer med, vil intervjuene bli tatt opp på lydbånd.
- Intervjuene vil deretter bli overført til tekst og alle personlige opplysninger utelates i tekstdokumentene.
- Lydopptak blir slettet innen prosjektslutt som er 31.05.13.

Dersom du/ dere ønsker å trekke tilbake tillatelse til at de som jobber med ditt barn skal bli intervjuet om inkludering av ditt barn kan du/ dere gjøre det uten noen form for begrunnelse, og alle data vil umiddelbart bli slettet. Jeg ønsker å presisere at om dere velger å si nei til å delta i dette prosjektet, eller senere velger å trekke dere, så vil det ikke få noen konsekvens for det forholdet dere har til skolen.

Dersom du/ dere tillater at ditt barns lærer blir intervjuet, ber jeg om at du/ dere undertegner en samtykkeerklæring.

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste.

På forhånd takk.

Vennlig hilsen Kristin Solem

Kontaktinformasjon:

Kristin Solem: Tlf: 47286877. E-post: solemkristin@gmail.com

Veileder ved Universitetet i Oslo, Miriam Skjørten: Tlf: 92834910

E – post: miriam.skjorten@oslo.online.no

Vedlegg 5: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg gir herved samtykke i at Kristin Solem kan undersøke hvilket opplegg mitt barn _____ har på _____ skole,

når det gjelder deltakelse på skolen og læring av sosiale ferdigheter. Samtykket er gitt under de forutsetninger som er beskrevet i informasjonsskrivet.

Jeg har mottatt muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet.

Jeg er kjent med at opplysningene som innhentes i intervjuet, behandles konfidensielt og anonymiseres når oppgaven er ferdig, innen 31.05.13.

Jeg er inneforstått med at deltagelse i undersøkelsen er basert på frivillighet, og at jeg når som helst har anledning til å trekke mitt samtykke tilbake uten noen form for begrunnelse.

Sted/dato: _____

Navn: _____

Vedlegg 6: Meldeskjema til NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Miriam Donath Skjorten
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 25.01.2013

Vår ref:32485 / 3 / IB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.12.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

32485	<i>Inkludering i skolen for barn med særskilte behov</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Miriam Donath Skjorten</i>
Student	<i>Kristin Solem</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Inga Brautaset

Kontaktperson: Inga Brautaset tlf: 55 58 26 35
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Kristin Solem, Kirkeveien 49B, 0368 OSLO

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 32485

Meldingen gjelder et masterprosjekt, der data innhentes ved individuelle intervju med lærere, spesialpedagoger og assistenter ved tre forskjellige skoler. Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan skolen arbeider for å sikre inkludering av barn med særskilte behov, og fokus i intervjuene er på hvordan en bestemt elev med lett utviklingshemning ser ut til å være integrert i klassen..

Det innhentes samtykke fra foreldre for å oppheve de ansattes taushetsplikt, jf. informasjonsskriv 14.01.2013.

Basert på de opplysningene vi har fått, kan personvernombudet ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Personvernombudet har fått opplyst at alle opplysninger som behandles elektronisk (på lydopptak og transkripsjoner) i forbindelse med prosjektet vil være anonyme. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler, eller gjennom kode og koblingsnøkkel (feks navneliste).

For å sikre at personopplysninger ikke registreres på lydopptak vil studenten i forkant av intervjuet be informantene om å utelate navn på skole, elev og seg selv. Datamaterialet merkes med "skole 1, 2, 3", men dette vil ikke være koblet til skolenavn.

Personvernombudet legger til grunn at samtykkeerklæring med navn på elev lagres konfidensielt og fysisk adskilt fra datamaterialet, uten noen form for kobling til dette, og slettes ved prosjektslutt.

Personvernombudet vil anbefale enkelte endringer i informasjonsskrivet til utvalget:

- Det bør presiseres at Miriam Skjørten er veileder og daglig ansvarlig for prosjektet, samt oppgi hennes kontaktopplysninger
- Det bør videre presiseres (f.eks. i andre avsnitt) at intervjuene vil omhandle en bestemt elev, samt at lærer vil bli bedt om å formidle informasjonsskriv til elevens foreldre der de bes om samtykke til gjennomføring av prosjektet og oppheving av de ansattes taushetsplikt, slik at disse kan gi opplysninger om eleven til det omtalte formålet.